

# OS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO

e as políticas públicas no cenário atual



Organizadores:  
Jailton de Souza Lira  
Inalda Maria dos Santos

**Jailton de Souza Lira  
Inalda Maria dos Santos  
(Organizadores)**

**OS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO  
E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO  
CENÁRIO ATUAL**



**Pedro & João**  
editores

**Apoio:**

Programa de Apoio à Pós-Graduação –PROAP

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

**Jailton de Souza Lira  
Inalda Maria dos Santos  
(Organizadores)**

**OS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO  
E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO  
CENÁRIO ATUAL**



**Pedro & João**  
editores

**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.

---

**Jailton de Souza Lira; Inalda Maria dos Santos [Orgs.]**

**Os caminhos para a educação e as políticas públicas no cenário atual.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 246p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-85-7993-982-2 [Impresso]**

**978-85-7993-983-9 [Digital]**

1. Educação brasileira. 2. Políticas públicas educacionais. 3. Crises do Estado. 4. Teoria e prática. 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](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>9</b>
Jailton de Souza Lira Inalda Maria dos Santos	
<b>A REGULAÇÃO COMO PRINCIPAL PERSPECTIVA NEOLIBERAL SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2019</b>	<b>17</b>
Jailton de Souza Lira Cezar Augusto Sebastião de Melo	
<b>ESCOLA DA ESCOLHA: O MODELO EDUCATIVO DA TERCEIRA VIA NA FORMAÇÃO PARA O SÉCULO XXI</b>	<b>37</b>
Maria Fabiana da Silva Costa Elione Maria Nogueira Diógene	
<b>A ESCOLA INDÍGENA NO RIO GRANDE DO NORTE E O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS</b>	<b>55</b>
Creusa Ribeiro da Silva Lelis Wilson Honorato Aragão	
<b>NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017): CONTROVÉRSIAS E DESAFIOS</b>	<b>75</b>
José Luis de Oliveira Roberto Luis Renner Eva Aparecida de Oliveira	

<b>SABERES, VIVÊNCIAS ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA/PB ENTRE OS ANOS DE 2013 A 2019</b>	<b>95</b>
Iranete de Araújo Meira Severino Bezerra da Silva	
<b>POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA AMAZÔNIA: O GESTOR ESCOLAR FRENTE AOS DESAFIOS EDUCACIONAIS</b>	<b>111</b>
Francinara Silva Ferreira Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	
<b>NEOLIBERALISMO E NOVO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA</b>	<b>125</b>
Josegley Andrade de Lucena Tânia Rodrigues Palhano	
<b>IMPACTO DOS PROGRAMAS DE GOVERNO NO ALCANCE DAS METAS DO PLANO ESTADUAL DE ALAGOAS (2016-2026)</b>	<b>145</b>
Jacy de Araújo Azevedo Inalda Maria dos Santos	
<b>O DISCURSO DA QUALIDADE EDUCACIONAL NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MESSIAS</b>	<b>159</b>
Givanildo da Silva Alex Vieira da Silva Fernanda Santos do Nascimento	

<b>ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO MARXISMO PARA COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA</b>	<b>177</b>
Genilson José da Silva Jorge Fernando Hermida	
<b>AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA BRASILEIRA: O PROGRAMA “INCLUIR” NO CONTEXTO DA UFAL - CAMPUS ARAPIRACA SEDE</b>	<b>205</b>
Lana Lisiêr de Lima Palmeira José Weeller Silva	
<b>A INCONSTITUCIONALIDADE DA CONTRATAÇÃO DE MONITORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS EM ALAGOAS</b>	<b>223</b>
Maria Betânia Nunes Pereira Ana Carolina de Oliveira N. Pereira	
<b>AUTORAS E AUTORES</b>	<b>227</b>





## APRESENTAÇÃO

Jailton de Souza Lira (UFAL)  
Inalda Maria dos Santos (UFAL)

A discussão sobre a natureza do Estado em uma sociedade capitalista talvez seja um dos temas mais controversos entre os principais teóricos do campo das ciências humanas. A compreensão sobre as origens da crise do Estado, suas limitações estruturais, as possibilidades de ampliação e atuação dos agentes sociais, uma maior relação com os segmentos políticos e sociais fora do Estado em seu sentido restrito, as alianças conjunturais entre as forças organizadas e os grupos de pressão orgânica que atuam entre as brechas legais enfim, são inúmeras as consequências da ação política decorrente das chaves analíticas aceitas pelos participantes do jogo político. Conforme a vertente interpretativa tomada como a mais próxima da realidade concreta e que apreenda a dinâmica dos processos sociais, econômicos e políticos em curso, contribuem para a elaboração de um diagnóstico da realidade que, por sua vez auxiliam, em termos de táticas e estratégias, para a luta política no interior - e para além-das delimitações do aparato institucional burguês. Ou seja, uma leitura razoável da realidade possibilita uma tomada de decisões consequente com a interpretação que se tem desta realidade, algo bastante comum ao considerarmos que teoria e prática devem caminhar juntas.

No Brasil, este debate é retomado a partir do aprofundamento da crise econômica global - iniciada na primeira década dos anos 2000 - e agravada pelas políticas neoliberais adotadas a partir do Golpe de 2016 e pela pandemia do COVID-19, em paralelo ao avanço do fortalecimento dos setores de extrema direita que assumiram o governo federal com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018. Desde então, vimos o retorno das ameaças

de golpes militares liderados pelo presidente, a tomada do Estado pelas forças armadas, pelos parlamentares do “centrão”, a corrupção ampliada e sem freios em diversos órgãos públicos, o abandono das políticas sociais, o aumento da miséria, do desemprego, da inflação e a devastação inédita do meio-ambiente. Enquanto isso, os setores especulativos e financeiros observam a sua rentabilidade e as suas taxas de lucro se avolumarem de maneira impressionante, apesar da degradação geral das condições sociais e econômicas do País.

Observamos então, a persistência de uma profunda crise do sistema capitalista concomitante a uma alteração da correlação de forças predominante desde o Golpe de 2016, condição essencial para definição dos próximos rumos da ação política e da disputa dos espaços de decisão a partir de uma adequada interpretação dos fatos históricos e dos seus desdobramentos.

Nossa preocupação consiste na avaliação desta seara analítica, buscando a caracterização do Estado brasileiro na atual quadra histórica, tratando das suas tendências atuais, especialmente para o campo da elaboração, implementação e análise das políticas públicas educacionais.

Embora tentemos esboçar uma análise sociopolítica e econômica com foco na conjuntura momentânea, esta obra não se propõe a uma análise de conjuntura, mas de apreender as transformações de média duração em curso, com base em uma perspectiva dialética de interpretação dos fatos históricos. De qualquer modo, este conjunto de textos representam um esforço crítico de entendimento de uma dada realidade considerada. As análises a seguir partem do pressuposto de que a falência das políticas públicas de cunho social são consequências da crise do modo de produção capitalista e do Estado nacional, situação real de uma *crise de hegemonia* entre os segmentos que disputam o poder do Estado, no sentido gramsciano do termo.

Diferente da tradição histórica de gestão do Estado, as gestões progressistas de Lula da Silva ( 2003-2006; 2007-2010) e o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff (2011-2013) se caracterizaram

por uma ampliação das políticas públicas e sociais, bem como por um esforço orçamentário de redistribuição da riqueza produzida pela classe trabalhadora para os segmentos mais pobres e médios, utilizando mecanismos institucionais e programas governamentais de duração limitada, porém importantes para uma mudança dos índices de pobreza e miséria seculares do País.

Tais avanços foram possíveis, em grande parte, por conta de uma situação econômica excepcional de valorização das commodities nacionais e pela ampla disponibilidade de capitais externos, associadas a uma visão mais inclusiva dos objetivos das políticas públicas, contornando os limites institucionais e a tradição elitista sobre como o Estado deveria se relacionar com as camadas populares, até então de modo verticalizado e equidistante.

Sabemos que o aprofundamento da crise econômica internacional ocorrida a partir dos anos de 2010 e o avanço das pautas reacionárias entre a sociedade brasileira foram as causas mais imediatas de interrupção da experiência progressista no plano federal, consubstanciado em um Golpe parlamentar-midiático-empresarial no ano de 2016, influenciados enormemente pela Operação judicial Lava Jato, onde os interesses políticos prevaleceram sobre as razões jurídicas.

Mais o que nos cabe examinar neste ponto é exatamente qual era o tipo de movimentação que ocorria no interior do Estado brasileiro no período, quais forças disputavam a primazia do poder político, como se dava a concorrência pelo fundo público e qual o papel que os setores progressistas desempenhavam no enfretamento contra os grupos econômicos e políticos que controlavam os aparelhos de dominação pertencentes ou a serviço do estamento burocrático.

Para Gramsci (2007), o Estado não era um bloco monolítico, uma concretização da dominação burguesa em sentido estrito, mas uma arena de disputa entre os segmentos diversos que formam as sociedades em épocas históricas distintas, mas que podemos aqui denominar de classes sociais, na qual a burguesia e o proletariado seriam os segmentos, digamos assim, mais gerais,

em que são incluídas outros grupos de pressão que operam coletiva e contraditoriamente (empresários, especuladores, castas privilegiadas do serviço público, de um lado, e classes médias, assalariados, pobres e miseráveis, de outro). O que importa aqui é esclarecer que, concordando com Gramsci, entendemos que o Estado é um espaço político-jurídico em disputa, hegemônico pelos agentes do capital com a colaboração dos setores que recebem vantagens econômicas e fiscais e se tornam cúmplices neste sistema de dominação.

Isto posto, ainda seguindo as linhas centrais das reflexões teóricas gramscianas, agora incorporando a colaboração teórica de Poulatzas (1977; 1980), o Estado alarga a sua dominação para além do seu espaço de atuação institucional clássico como o poder judiciário, polícias, escolas mas envolve o conjunto de relações sociais, políticas, econômicas e culturais no cotidiano da sociedade, mediante o trabalho dos aparelhos ideológicos de Estado (AIE), ou seja, do complexo de atores incumbidos de socialização dos valores da sociedade capitalista e burguesa, consolidando um esquema de controle que permitiu o predomínio político e econômico sobre as classes subalternas de forma bastante eficiente. Embora esta dominação não se estabeleça unicamente a partir do controle do Estado, como adverte Gramsci, o mesmo se configura em uma derivação de um controle e de uma direção de classe existentes anteriormente, condições essenciais para a conquista do poder político.

O que subjaz a este controle das classes burguesas do Estado, é fundamentalmente, aquilo que Mascaro (2013) assevera, *o predomínio econômico*, razão de ser da dominação política e das outras esferas da ação governamental por parte dos agentes do capital. A base econômica sedimenta o conjunto de políticas públicas que irão fortalecendo este controle, com algumas medidas institucionais e programas de atenuação da pobreza, mantendo intocáveis os ganhos dos especuladores e rentistas associados aos grandes grupos do centro do sistema capitalista, os grandes responsáveis pela distribuição econômica e geopolítica

global, onde a burguesia nacional desempenha um papel de completa subordinação.

A dinâmica dos ganhos do esquema rentista e especulativo influencia a organização e a construção (ou desconstrução) das políticas públicas a cargo do aparelho estatal, que embora esteja em permanente disputa pelos segmentos de classe conforme observamos acima, este tem servido como um destacado agente de manutenção da predominância do capital sobre as demais esferas da vida social, como bem destaca Mészáros (2002), segundo o qual sem a atuação decisiva do Estado e do seu complexo burocrático que se espriam pelo tecido social de forma abrangente, o sistema do capital não conseguiria reproduzir as suas condições de acumulação em detrimento da miséria da maioria da população. Ele argumenta que esta ação do Estado em benefício do capital não resolve tais contradições do sistema, mas exerce uma influência fundamental em seu movimento de acumulação:

Reconhecidamente, a intervenção totalizadora e a ação corretiva do Estado não podem produzir uma unidade genuína neste plano, porque a separação e a oposição de produção e consumo, com a radical alienação do controle dos produtores, pertencem às determinações estruturais mais internas do próprio sistema do capital, e constituem, portanto, requisito indispensável para sua reprodução constante. Não obstante, esta ação corretiva empreendida pelo Estado é de suma importância. Os processos reprodutivos materiais do sociometabolismo do capital e as estruturas política e de comando de seu modo de controle sustentam-se reciprocamente enquanto o desperdício inevitável que acompanha esse relacionamento simbiótico não se tornar proibitivo, do ponto de vista da produtividade social (MÉSZÁROS, 2002, p. 110).

Refletindo este movimento sociometabólico do sistema, o Estado altera as suas atribuições e funções políticas, jurídicas e administrativas no sentido da ampliação da lucratividade dos detentores do capital, seja ampliando ou restringindo a sua intervenção na dinâmica social. É possível afirmar que durante o período Lula da Silva as condições de acumulação capitalista possibilitaram uma maior ação do Estado no sentido da

ampliação de direitos trabalhistas e sociais, recuando fortemente durante o segundo governo Dilma Rousseff a partir das restrições orçamentárias crescentes motivadas pelo aprofundamento da crise econômica.

Boito Jr (2018), aponta que durante os dois primeiros governos Lula, a disputa pelo controle do Estado no interior da burguesia se dava, principalmente, entre os representantes da grande burguesia interna industrial, do agronegócio e do capital financeiro. A burocracia do funcionalismo público, o movimento sindical e os movimentos sociais viam decrescer a sua capacidade de pressão sobre o direcionamento das políticas públicas à medida que a crise econômica avançava, reduzindo a margem de ação do poder público para equilibrar as forças em conflito.

Fato é que, enquanto no primeiro governo a política econômica do governo Rousseff obteve êxito na manutenção – e ampliação – de um conjunto de políticas sociais na área educacional, habitacional, energética e industrial (principalmente, neste último caso, no subsídio aos grandes exportadores de produtos agropecuários e na construção civil, fomentando um círculo virtuoso de estímulo econômico aos produtos e serviços agregados àqueles). Mais adiante, com a crise econômica afetando os preços das commodities, a reorientação monetária e fiscal de caráter recessivo e a ação reacionária dos grupos que se unificaram pela destituição do governo, houve uma erosão rápida e incontornável das bases de apoio da experiência petista no plano federal, acarretando o processo de impeachment sem fundamento real ou legal.

Como é possível notar, a crise econômica do sistema do capital aprofundou as contradições de classe no país, desmontando os arranjos institucionais que asseguravam uma fase histórica pós-Constituição de 1988 de razoável funcionamento do sistema democrático, que evidenciaram novamente a baixa capacidade destas instituições de condensarem, no plano político, as pressões das classes sociais em conflito. Na crise, as formalidades democráticas legais são

desfeitas em proveito dos interesses do mercado e contra os interesses populares, onde os órgãos de Estado e os seus poderes estabelecidos (principalmente o Legislativo e o Judiciário) são utilizados para solapar a democracia burguesa. No caso concreto, o Ministério Público, as instâncias do judiciário, a maioria parlamentar fisiológica, grupos empresariais e os grandes meios de comunicação emprestaram uma aparência de legalidade e normalidade institucional à deposição de uma presidenta da República sem a ocorrência de crise de responsabilidade efetiva, mas consolidado no aspecto formal.

A institucionalidade brasileira foi moldada ao atendimento dos grupos que passaram a hegemonizar o controle do Estado, no qual as reformas objetivadas no documento *Ponte para o futuro* apresentado pelo governo golpista Michel Temer se constituíram no eixo central de desmonte das políticas públicas e dos direitos trabalhistas, em uma ação reacionária sem precedentes na história recente, em que se notabilizaram a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (Teto do gato público) – que congelou o investimento nas áreas sociais por 20 anos, mantendo intocáveis os pagamentos exorbitantes dos juros da dívida pública -, e a contrarreforma trabalhista.

Porém, todas as medidas neoliberais e anti-trabalhistas adotadas não minimizaram os efeitos da crise econômica do capital, antes foram agudizados; o retorno da inflação, a elevação das taxas de desemprego e a recessão prolongada comprovam esta afirmação. Sem surpresas, o Estado, enquanto agente reprodutor das condições de acumulação do capital, foi fortalecido em seus mecanismos institucionais de proteção dos privilégios do sistema rentista e especulativo enquanto diminuía drasticamente a sua capacidade de proteção do trabalho e de atenuação das desigualdades sociais.

O conjunto dos textos reunidos neste livro abordam as várias facetas desta crise do Estado e das políticas públicas educacionais sob a hegemonia neoliberal, refletindo sobre outros temas específicos relacionados, a exemplo da reforma do ensino médio,



da precarização do trabalho docente, das discussões em torno das metas do Plano Nacional e Estaduais de Educação, das questões inerentes à inclusão dos segmentos mais vulneráveis da sociedade, das formas de regulação do processo de ensino e aprendizagem e do papel dos gestores escolares, dentre outras questões essenciais para a compreensão da crise social e econômica na contemporaneidade.

Boa leitura!!!

Maceió, 24 de agosto de 2022.

## Referências

BOITO Jr. **A Reforma e crise política no Brasil. Os conflitos de classe nos governos do PT.** Campinas: Editora da Unicamp/Editora da Unesp, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Volume 3. 3ª edição. Maquiavel: Notas Sobre o Estado e a Política. Edição Carlos Nelson Coutinho - com Marcos Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2007.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política.** São Paulo, Editora Boitempo, 2013.

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

POULANTZAS, Nicos. **Poder Político e Classes Sociais.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo.** Rio de Janeiro: Graal, 1980.

# A REGULAÇÃO COMO PRINCIPAL PERSPECTIVA NEOLIBERAL SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2019

Jailton de Souza Lira  
Cezar Augusto Sebastião de Melo

## Introdução

Podemos afirmar que as últimas décadas ficaram marcadas pelo predomínio de concepções e políticas educacionais associadas aos princípios neoliberais, que foram ampliando sua influência sobre os processos de avaliação dos sistemas de ensino, organização dos mecanismos legais de financiamento, formação profissional, práticas pedagógicas, currículos e recursos didáticos, redesenhando as políticas públicas estatais em todo o mundo, com reflexos evidentes na América Latina e no Brasil.

Este movimento obedece a uma nova fase de reestruturação do modo de produção capitalista, que estabeleceu de modo mais evidente a lógica de subordinação da sociedade às leis de mercado, visando não apenas a dinamização da produtividade, competitividade e lucratividade, mas também de criação de estratégias de formações subjetivas que assegurassem a manutenção deste sistema econômico, com um viés predominantemente neoliberal. Os novos arranjos produtivos e todas as atividades inerentes à qualificação profissional e a reorganização legal dos direitos trabalhistas e sociais, com todos os impactos econômicos e sociais sobre o conjunto das categorias profissionais e do conjunto da classe trabalhadora faz parte deste momento histórico (CARVALHO, 2020).

Vivenciamos uma “hibridização” do sistema do capital, ancorado no controle sociometabólico que submete toda a sociedade a uma lógica sempre expansionista (MÉSZÁROS, 2000),

visando superar limitações impositivas, ao custo crescente do esgotamento dos recursos naturais e da exploração dos recursos humanos, que fogem aos controles legais, econômicos e políticos clássicos. Para Dardot e Laval (2016), o capitalismo vem se constituindo nesta figura “econômica-institucional”, que busca efeitos temporários de certas regras, considerando que sua atual caracterização decorre de uma crise permanente do próprio sistema, que difere bastante dos esquemas teóricos anteriores que se organizavam em torno da existência de crises periódicas, em uma sequência de expansão e contenção econômica, com ondas de crescimento seguidas por severas recessões financeiras.

O neoliberalismo se fortalece nesse contexto como um sistema de normas inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais e nas formas gerenciais, produzindo relações mais estreitas com o mercado, em especial na produção de subjetividades “contáveis” e na criação de uma ampla concorrência nas relações entre os indivíduos (Ibidem, p. 23). Com base neste entendimento, a influência da ideologia neoliberal ultrapassa os aspectos meramente econômicos, passando a exercer uma hegemonia sobre os comportamentos cotidianos e as culturas construídas entre as pessoas, alterando substancialmente a forma como a sociabilidade humana é concretizada, sempre sob a ótica da potencialização dos valores de troca eventualmente existentes.

Marx e Engels (2009) já demonstravam, em plena expansão e consolidação do modo de produção capitalista, que as pessoas e as coisas tendiam a ser valorizadas mais em decorrência dos valores de troca do que de uso, no que ele denominava de *fetichismo da mercadoria*, alterando a percepção sobre como o conjunto da sociedade compreendia o papel do trabalho na construção da riqueza e na autonomia progressiva que *as coisas* estavam assumindo no decorrer do período histórico considerado. Todas as atividades humanas passavam então, no modo de produção capitalista, a ser estimuladas em proveito da expansão deste sistema, adotando uma dinâmica própria e uma aparente independência sem paralelo na história humana.

Na área educacional, e com base nesta perspectiva, uma séria de reformulações institucionais foram sendo implementadas pelos governos nacionais no mundo, sob a direção política e ideológica dos segmentos dominantes, modificando os pressupostos, currículos e formas de avaliação das suas estruturas existentes. Os sistemas públicos de educação foram gradualmente substituídos por modelos híbridos ou privados, onde o direito à educação passou a ser tratado como um serviço que deveria ser consumido (por aqueles que pudessem pagar, evidentemente). Estas mudanças foram estimuladas - e financiadas - por organismos multilaterais de cooperação econômica e social através de convênios e empréstimos aos países devedores, com poucas margens de alteração dos pacotes educacionais impostos. A América Latina, em função do seu elevado grau de dependência econômica dos países desenvolvidos, acabou se transformando em uma região estratégica de implantação destas políticas.

Nos modelos educacionais implantados, os professores são tratados como profissionais que precisam ser condicionados ao processo de valorização do capital, pois seu conhecimento resulta no que Abreu e Landini (2003) chamaram de *formação de força de trabalho*, no qual suas ações deveriam ser desprovidas de qualquer possibilidade de desenvolvimento do senso crítico e de questionamento das condições de reprodução da sociedade, servindo apenas como instrumentos de perpetuação da exploração da classe trabalhadora por parte das representações do capital.

Neste sentido, cada vez mais as escolas incorporam pressupostos administrativos e organizativos pelos valores que transmitem, de modo que seus funcionários se vejam submetidos aos organismos que pensam e planejam a educação, sempre em uma perspectiva hierarquizada de formação profissional e qualificação técnica que se mantém distante do cotidiano das pessoas e, portanto, descolada da realidade concreta do fazer educativo.

Portanto, a regulação corresponde a essa lógica mecanicista de reprodução da força de trabalho, à medida que se concentra na caracterização e definição de uma perspectiva de formação,

buscando conjugar habilidades e conhecimentos para um cenário de precarização do trabalho docente. Este conceito, somado à busca constante pela ideia de qualificação profissional com o menor custo possível, corresponde a uma nova dinâmica social na vida dos sujeitos.

Com base nesses pressupostos, apresentamos a seguir uma análise que, a partir da caracterização do neoliberalismo na educação brasileira, discute os processos de regulação como instrumentos de normatização das práticas definidas pelo modelo neoliberal. Como exemplo específico, tratamos da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que se refere às competências específicas dos futuros professores nos cursos de formação como chave para entender o cenário atual. Este artigo decorre de um desdobramento da dissertação “O controle do Estado na formação de professores: uma análise sobre as diretrizes aprovadas em 2019” (MELO, 2021). O trabalho está estruturado em torno de uma interpretação de base histórica e dialética que, em nosso entendimento, possibilita a apreensão das contradições inerentes ao tema analisado, separando as percepções superficiais do movimento histórico em curso dos reais mecanismos estruturantes deste modelo formativo marcado pela influência hegemônica da ideologia neoliberal.

### **Caracterização da perspectiva neoliberal na educação brasileira**

O neoliberalismo se consolida no Brasil a partir dos anos 1990, quando a agenda neoliberal se torna o principal paradigma de ação dos governos e das elites econômicas do país. A intenção era relativizar ao máximo o investimento social por parte do Estado – com base na teoria do “Estado mínimo” – e reafirmar o compromisso da convergência global que impôs uma agenda de ajuste fiscal, desregulamentação dos mercados, abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos, com um reordenamento estrutural do aparelho estatal brasileiro em proveito do sistema do capital (SCHEIBE, 2008).

A defesa da reestruturação do Estado foi fundamentado, dentre outras alegações, no desgaste do modelo keynesiano (Estado de bem-estar social), que aumentou os gastos públicos na Europa a partir da elevação da carga tributária, onerando os seus contribuintes e gerando déficits públicos recorrentes. Em dado momento, aquele modelo impedia a modernização tecnológica e a obtenção de ganhos de produtividade tanto no setor público quanto no privado, concorrendo para a depreciação das moedas e a ineficiência do Estado na prestação dos serviços ao conjunto da sociedade.

No caso brasileiro, não era esse, exatamente, nosso modelo estatal; durante boa parte do século XX, vigorou um modelo de perspectiva desenvolvimentista com forte intervenção estatal e a disputa entre elites econômicas que acabaram impondo uma modernização conservadora do Estado brasileiro<sup>1</sup>. Contudo, naquele momento, já se propagava a ideia do “Estado mínimo” como uma tendência de reorganização do capital para reverter a queda na taxa de lucro das elites econômicas, ampliando o ganho de produtividade na modalidade especulativa. Buscava-se, na realidade, uma valorização estritamente financeira do capital sem quaisquer controle estatal, conforme analisam Lira & Hermida (2017, p. 29).

Segundo Paulini (2006, p.72), esse momento é marcado “pela exacerbação da valorização financeira, pela retomada da força do dólar americano como meio internacional de pagamento” e “pela intensificação [...] do processo de centralização de capitais” com a “eclosão da terceira revolução industrial”. Ela assegura que o acúmulo de capitais a partir da valorização financeira permitia uma pressão cada vez maior pela liberalização dos mercados financeiros e a desregulamentação do mercado de capitais (2006,

---

<sup>1</sup> Este carregou durante décadas impasses que giravam em torno da centralização e descentralização das decisões administrativas; em sua característica autoritária, mesmo com o suplício democrático; nas visões populistas e republicanas; nas medidas protecionistas frente aos dilemas com a abertura do capital externo (MELO, 2021, p. 53).

p. 75). Isso tornou possível um aprofundamento na precarização da vida social, visto que o capitalismo se despreendeu do trabalho e da produção de mercadorias, gerando uma série de outras reformas que visaram a retirada de direitos trabalhistas e sociais, ampliando a exploração do capital sobre o trabalho (LIRA; HERMIDA, 2017, p.32).

O prolongamento das recessões nesses períodos impôs um controle obsessivo com os gastos do Estado, passando a desempenhar uma função preponderante na disponibilização dos papéis dos títulos públicos vendidos no mercado financeiro, pois estes se tornaram a forma principal de garantia da remuneração rentista. Paulini destaca que isso criou uma primazia dos “direitos” capitalistas sob as atividades desempenhadas pelo Estado (2006, p. 78).

O efeito disso foi sentido primeiro com os planos de privatização das empresas estatais brasileiras, com a expectativa de resolução da estagnação econômica, da pressão inflacionária e da questão fiscal, medidas que inevitavelmente afetaram a qualidade das políticas públicas (HERMIDA; LIRA, 2018). Contudo, essas investidas tiveram alcance limitado e a permanência da crise fiscal levou o Brasil a buscar recursos através dos organismos internacionais, ampliando a fatia da dívida pública sobre o orçamento público.

Nesse ambiente de incertezas, a escola pública, que era entendida como principal instrumento de potencialização de uma nova ordem mundial atrelada ao desenvolvimento econômico, foi submetida à uma crescente degradação em virtude do discurso habilmente utilizado a respeito da incapacidade do Estado na garantia efetiva deste direito constitucional. Esse discurso acabou reforçando os argumentos que advogam a primazia da iniciativa privada na educação, que passou a se organizar em grande parte influenciada pelas leis de mercado.

Prevalece, nessa perspectiva, uma noção utilitarista da educação como pré-requisito de acesso aos benefícios econômicos

a partir das relações sociais as ações e/ou escolhas dos indivíduos dentro de uma lógica competitiva e excludente.

É fato que durante a década de 1990 ocorreu uma disputa para ajustar os sistemas educacionais às novas concepções do capital e as demandas do processo de democratização do acesso ao conhecimento (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Segundo Frigotto e Ciavatta (Ibidem, p. 97-98), o primeiro passo foi dado através da “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos”. Neste evento, o Brasil foi requisitado para desenvolver e divulgar ações voltadas para a escolarização e as famílias, diante dos níveis altos de desigualdade verificados nas avaliações oficiais.

Difundia-se então uma perspectiva econômica através do fortalecimento dos elos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio, o que incluía as habilidades e competências, o controle sobre o currículo e a avaliação, a adequação dos recursos a capacidade do Estado e a participação da comunidade na escola – visto que esses tendem a corresponder e reproduzir valores de mercado (BALL, 2002, p. 110 apud OLIVEIRA, 2009, p. 200).

Antes de nos aprofundarmos nesta perspectiva, é necessário pontuar brevemente as ações governamentais entre os períodos de 1995 a 2019; isto porque, apesar da predominância neoliberal das ações de todos os governos do período, estas se deram de forma distinta.

Podemos citar, como exemplo, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), caracterizado no âmbito da educação pelo seu caráter regulatório a partir da reestruturação do Estado, arquitetando no âmbito da ação governamental a transferência de responsabilidade entre os entes federados (municípios, estados e Distrito Federal). Entre as principais medidas, podemos mencionar a expansão dos cursos de formação docente através da Educação à Distância (EaD), tentando reverter o quadro geral que apontava para a falta de formação em nível superior daqueles que já atuavam na Educação Básica, o que culminou na definição de diretrizes, objetivos e metas de



implementação. Em paralelo, ocorreu uma ampla autorização do funcionamento de instituições privadas de ensino superior e uma redução significativa dos orçamentos das instituições públicas.

Já durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (Dilma Rousseff) (2011-2016), foram realizados maciços investimentos públicos em educação, o que culminou em programas de grande impacto de acesso e permanência no Ensino superior e na estruturação de uma política nacional de avaliação da educação em todas as suas modalidades. Para Oliveira (2009), o que prevaleceu foi uma política ambivalente, que implementou uma perspectiva da justiça social com as demandas do capital. Este fato se reflete na ampliação das vagas nas instituições públicas já existentes e na criação de outras, associada ao aumento de linhas de financiamento estudantil e na maior oferta de vagas em instituições privadas mediante renúncias fiscais. Notamos, de maneira geral, que mesmo em matéria de políticas públicas descentralizadas, como àquelas executadas durante o governo FHC, o Estado conseguiu assumir um protagonismo importante na manutenção da assistência social às dinâmicas impostas pela política econômica.

Como decorrência do Golpe do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, instalou-se no plano federal o governo de Michel Temer (2016-2018). Neste contexto, constatamos um aprofundamento da política de ajuste fiscal que já havia sido implementada no governo anterior e uma reestruturação do Estado centrado em uma nova política fiscal, amparada pela aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que estabeleceu um teto de gastos para as áreas sociais para os 20 anos seguintes. No campo específico da regulação profissional do segmento docente, houve uma celeridade dos processos de reformulação da Educação Básica através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o estabelecimento de um novo marco regulatório

que condicionou a construção da identidade docente a partir de competências específicas alinhadas a esta nova Base Curricular<sup>2</sup>.

A ascensão da extrema direita ao governo central, simbolizada pela figura de Jair Messias Bolsonaro em 2018, secundarizou as políticas educacionais, no qual a nova gestão passou a priorizar a chamada *guerra cultural*, disseminando informações falsas (*fake News*) e estimulando processos de perseguição aos educadores e à comunidade científica. A partir de então, ocorreu uma permanente paralisação do Ministério da Educação (MEC) enquanto agente coordenador dos sistemas de ensino e o desmonte de diversas políticas educacionais, desarticulando os meios de financiamento da educação pública que estavam estruturados nas últimas décadas, com perdas significativas de dotações orçamentárias.

Esta escalada autoritária em âmbito nacional ocorre em um contexto internacional representada pela vitória de Donald Trump na eleição norte-americana, na qual a esquerda vivenciou a banalização de temas importantes como a justiça social, as ações afirmativas e as políticas identitárias, por exemplo, em função de pautas moralistas e reacionárias (BROWN, 2019).

Neste sentido, o atual governo brasileiro incorpora ao poder estatal uma agenda neoliberal que avançou no desmantelamento do Estado social, no que se refere às estruturas do serviço social, da saúde, educação, moradia, trabalho, meio ambiente e desenvolvimento econômico, dentre outras áreas.

Contudo, ainda podemos perceber um comportamento ambivalente do Estado, pois este tem intervindo como agente das políticas educacionais de forma pretensiosa e centralizada, mesmo com o discurso descentralizado do Estado mínimo (HYPOLITO, 2010). Para Hypolito (*idem*), podemos elencar ações decisivas no âmbito da formação inicial de professores,

---

<sup>2</sup> Podemos citar como exemplo dessa empreitada a criação do Programa Residência Pedagógica já alinhados com os preceitos da BNCC, que indicava a reformulação dos cursos de licenciatura.

como as diretrizes para os cursos de formação centrados no caráter pragmático do “saber fazer”, nos incentivos das agências formadoras fora das universidades, na possibilidade de uma formação aligeirada e flexível e na avaliação constante do processo de formação (interno e externo).

Existe, considerando o número crescente de matrículas nas redes privadas, certo interesse por parte dessas instituições às circunstâncias favoráveis pelos consumidores atraídos pela área de profissão docente. Podemos citar, como exemplo, a LDB<sup>3</sup>, que estabeleceu uma meta para a formação dos professores do magistério em Nível Superior em um prazo de 10 anos. Para Pereira e Minasi (2014, p. 11), após inúmeras disputas políticas, este fato colaborou para o encurtamento do tempo de formação, o que inviabilizou em meados dos anos 1990 e início dos anos 2000 a integração curricular das licenciaturas brasileiras.

Nestes termos, a educação no âmbito neoliberal se apresenta como uma perspectiva técnica, utilitarista e gerencialista, de modo que os pressupostos de eficiência, avaliação e competitividade sejam efetivados, em que percebemos a construção de circunstâncias favoráveis aos interesses do mercado consolidadas por meio da regulação profissional da categoria docente em todos os níveis de atuação, reduzindo drasticamente a sua autonomia pedagógica e as possibilidades de construção de um modelo educacional com perspectivas emancipatórias.

### **A importância da regulação sob o viés neoliberal**

A regulação no âmbito da educação resulta na construção de vários mecanismos, fontes, objetos e atores que sejam capazes de resolver contradições e desordens que limitem a manutenção do sistema. Isso ocorre em um ambiente por vezes disperso, devido a

---

<sup>3</sup> Conforme o Parecer CNE nº 970/1999, a LDB estabeleceu um prazo de 10 anos para que os professores desse nível de ensino deveriam ter a certificação no Curso Normal Superior (Art. 62 e Art. 87, § 4º).

atuação de vários atores e instâncias gerenciais e fiscalizadoras, pois muitas vezes apresentam diferentes perspectivas sobre um mesmo objeto.

Mas a regulação se constitui, nesse espaço, como instrumento de intervenção ativa e consciente do Estado a partir da conjugação de diferentes mecanismos normativos que promovam o funcionamento, a sustentação e a reprodução do sistema, ou seja, remete a uma coordenação bem articulada e específica que tenta resolver aspectos contraditórios de um dado sistema (REIS, 2013), tal como a educação.

Segundo Barroso (2005), isso também visa estabelecer um outro estatuto de intervenção do Estado na direção das políticas públicas, seguindo uma estratégia flexível na definição dos processos, mas rígida na avaliação da competência e produtividade; pois estamos falando de uma ferramenta que visa o controle dos elementos autônomos e interdependentes – como no caso dos professores – o que permite “identificar perturbações, analisar e tratar informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários de seus órgãos executores” (Ibidem, p. 728).

Dentro de uma perspectiva neoliberal, esse instrumento precisa funcionar com garantias que favoreçam a ordem de mercado. De modo geral, esta caracterização reguladora visa, entre outros fatores, oferecer segurança jurídica para atuação de atores privados, estabelecendo de forma objetiva um plano para agências formadoras em consonância com as perspectivas de mercado, o que inclui também um direcionamento para os sujeitos em formação a partir das habilidades e competências definidas.

Podemos constatar que existe a predominância do Estado no controle sobre o processo de regulação da educação formal (escolas de ensino regular, institutos federais e universidades públicas), o que obviamente está ligado ao dever constitucional da promoção da educação pelo poder público. Contudo, é possível perceber uma clara mudança de alteração de diversos parâmetros legais, visto que a regulação tem oferecido saídas para a expansão do setor privado a

partir de uma noção do “quase mercado,” em prejuízo das iniciativas orientadas majoritariamente pelo caráter público de educação, até então definido pelo pacto constitucional de 1988.

Para Santomé (2003, p. 235)

Uma das peculiaridades dos “quase mercados” é o grau ainda maior de controle do Estado [...] em aspectos tão importantes como financiamento desses serviços, a sua inspeção, a imposição de trabalhar determinados conteúdos, a frequência de seus usuários e usuárias, o preço máximo a ser cobrado, a capacidade de determinar quem pode oferecer essas prestações de serviço e a formação necessária das pessoas que trabalham nessas instituições.

O impacto dessa articulação descaracteriza o caráter social da escola e potencializa concepções de vida baseadas nas relações de consumo. A educação, entendida como direito constitucional, passa a ser um serviço que pode ser vendido ou comprado no mercado, desprovido das suas características de formação humanista e inclusiva, que permitisse a atenuação das desigualdades sociais existentes.

O futuro professor precisa corresponder a essa nova lógica, reproduzindo valores caros à ideologia neoliberal, como o autoempreendedorismo, incorporando-o à sua vida cotidiana e nas práticas educativas. Como observado, sob a ótica dos defensores dos valores neoliberais, o investimento pessoal passaria a ser o principal vetor de mobilidade social dos sujeitos.

### **A resolução CNE/CP N° 2/2019 como chave para entender o cenário atual**

Nos últimos anos, o MEC tem influenciado diretamente o Conselho Nacional de Educação (CNE) no debate sobre a BNCC. Todas as alterações de cunho deliberativo foram orquestradas e aprovadas dentro de um espaço de pouca representatividade. Diferentes grupos de interesse têm ocupado esse espaço, dentre eles podemos citar as diversas instituições privadas (de capital

aberto e fechado ou modelos como o sistema "S"), movimentos empresariais e os próprios aparelhos de Estado em benefício daqueles (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019).

Este movimento demonstra um comportamento de convergência entre setores diversos no que diz respeito a organização do mercado no setor educacional. Entre esses aspectos, também podemos incluir a construção dos materiais didáticos, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que favorece grandes editoras; tecnologias e soluções digitais; e a oferta de sistemas de ensino, geralmente vendidos em franquia. Todos esses e outros produtos derivados dependem de um ambiente seguro para ampliação da sua atuação e da conquista de parcelas cada vez maiores de clientes no mercado.

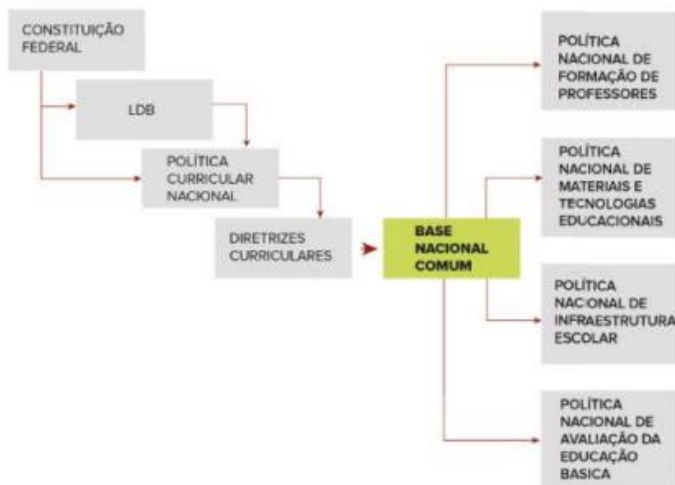
Nestas circunstâncias, qualquer revisão ou mudança no âmbito do CNE não enfrentou tantas resistências, como foi o caso da Lei nº 13.415 que colocou a BNCC como principal chave de referência na construção dos currículos sobre a formação docente. Esse entendimento já havia sido apontado pelo próprio MEC em 2017, quando chamou a atenção para a ausência de uma política nacional que integrasse diferentes ofertantes (públicos e privados) na formação de professores.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 é fruto das reformulações nas diretrizes nacionais para a formação de professores. Esse movimento foi necessário em decorrência das resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 que instituiu e orientou, respectivamente, a implantação da BNCC na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dessa forma, a BNCC se tornou o principal marco legal na “fundamentação e concepção na formação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e propostas pedagógicas nas instituições escolares” (MELO; LIRA, 2020, p.4).

Essa nova condição regulatória define “um progressivo alinhamento entre os objetivos de aprendizagem a serem atingidos pelos estudantes, sistematizados em matrizes curriculares e a sua avaliação por meio de testes padronizados” (ZANCAN RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 4). Na figura

abaixo podemos perceber os vínculos estruturais da BNCC que traduzem sua importância:

**Figura 1.** Estrutura da política nacional de formação



Fonte: Estrutura proposta na segunda versão da BNCC.

Observa-se que a BNCC tem sua centralidade no aspecto curricular, evidenciando uma tendência que secundariza dimensões mais amplas da formação humana ao categorizar aspectos importantes, especialmente em duas dimensões a saber, as habilidades e as competências. Para Silva (2019, p. 125), esses aspectos fazem parte de um discurso empresarial com o objetivo de construção de um repertório legal de orientação e normatização voltados para a formação do magistério.

Quando observamos a Resolução nº 2/2019, especificamente o texto em anexo que caracteriza a Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores (BNC-Formação), nota-se que este sinaliza para a efetivação das competências gerais e as aprendizagens essenciais aos estudantes da escola. Para isso, é necessário que exista uma incorporação desses valores pelo conjunto dos professores, ou seja, no decorrer da sua formação e qualificação profissional.

Isto porque entende-se que as desigualdades educacionais são problemas derivados do processo de aprendizagem, que sendo superados, assegurariam uma educação de qualidade para todos. O professor é apontado como um fator isoladamente relevante para a superação desta barreira. É justamente por esta razão que a BNCC sugere desfocar a liberdade de ensino e substituí-la pelo direito à aprendizagem do estudante, gerando precedentes para uma nova regulação na formação docente e no seu exercício profissional.

Neste sentido, a formação docente está alicerçada em três competências específicas – o que não inclui as competências gerais: conhecimento profissional, que pressupõe uma formação específica e retrata a aquisição de saberes que dão significado e sentido à prática; a prática profissional, que diz respeito à associação contínua entre objeto do conhecimento e objeto de ensino, sendo a concomitância dessa competência a busca pela seleção, organização, e avaliação dos objetos de ensino, permitindo a relação permanente entre conhecimento e prática; e o engajamento profissional, que pressupõe o compromisso consigo mesmo e com os outros, o que representa uma busca constante pela formação (BRASIL, 2019).

Essas categorias representam o que o documento chama de sinergia, traduzindo um conjunto necessário para mobilizar conceitos e procedimentos no que se refere às habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, além de provocar o envolvimento com as suas atividades profissionais com o objetivo de resolução das demandas da vida social.

Percebe-se que a valorização do trabalho docente ocorre em um contexto de profissionalização instituída pelo Estado, que desloca para a dimensão pessoal a busca pela valorização profissional. Portanto, a relação entre investimento e trabalho se baseia de modo mais claro pela economização da vida, na qual está em jogo o investimento do sujeito (sucesso e reconhecimento) no mercado de trabalho que, em tese, possibilitaria um retorno



equivalente ao “capital” investido no decorrer dos anos de formação profissional.

A visão de que a educação deveria ser entendida como um meio de expansão das capacidades humanas com vistas a obtenção de alguma taxa de retorno não é, evidentemente, uma teoria nova. Mas ao transpormos essa discussão para a concepção de neoliberalismo em seu sentido amplo sobre a vida, revela-se que a capacidade de produção de novas subjetividades, ainda que precárias, se configurando em algo mais forte do que a primeira onda trazida pelas teorias precedentes. Segundo Carvalho (2020), este atual entendimento sobre a necessidade de investimento em si mesmo - tão caro aos valores do neoliberalismo- no qual o indivíduo se coloca como uma matéria prima de seu autoempreendedorismo, justifica, por exemplo, a aceitação das condições precárias da força de trabalho, onde os sujeitos percebem que o simples acesso à educação não garante concomitantemente melhores condições de vida. Há, nesse ponto, um “avanço” em comparação com aquele otimismo ingênuo inerente à Teoria do Capital Humano original, em que apenas a formação “intelectual” seria suficiente para conquistar um espaço destacado ao fim da jornada de dedicação aos estudos.

A formação de uma subjetividade neoliberal significa, neste caso, a valorização do aspecto individual, que estimula a preparação constante para a competição, visto que é no mercado de trabalho que os indivíduos encontram formas para gerar ganhos de vida (LIBÂNIO, 2004), sem a ilusão da inevitável obtenção da carreira dos sonhos ou da consolidação de direitos permanentes até a aposentadoria. Ou seja, na realidade, as pessoas são permanentes estimuladas a um processo de qualificação para o mercado de trabalho, mas igualmente informadas durante todo o tempo de que nada está assegurado! Inevitavelmente, isso exige uma adequação dos trabalhadores aos interesses de mercado, em uma relação de poucos ganhos - ou ganho nenhum - e muitas perdas.

Para Libâneo (ibidem), este novo perfil de formação diz mais respeito à atual organização do trabalho nas empresas (no que se refere aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à qualificação profissional) do que ao atendimento das exigências elementares de reprodução da vida social a partir de padrões mínimos de dignidade humana frente às forças do capital.

### **Considerações finais**

De forma breve, o presente artigo realizou um exercício de reflexão a respeito das bases teóricas centrais e dos desdobramentos conceituais definidos na BNC-Formação, que claramente estão ancorados em uma perspectiva neoliberal, intensificada nos últimos anos em razão da conjuntura política e social que permitiu a ascensão da extrema direita ao poder em diversas partes do mundo, resultante da crise econômica recente.

Esse processo também decorre de um contexto de um novo ajuste fiscal no Brasil, que tem penalizado consideravelmente as políticas educacionais no país, especialmente após a ruptura institucional ocorrida em 2016. Dessa forma, o modelo de Estado neoliberal se articula para ampliar o processo de mercantilização da educação, e da vida de modo geral, pelos processos de regulação, altamente eficazes enquanto instrumentos de legitimação das mudanças.

Ao que parece, o objetivo maior desse conjunto de mudanças no âmbito das políticas educacionais é a criação de precedentes capazes de articular normas regimentais que facilitem a entrada das demandas do mercado. Neste quesito, o Estado procura garantir a segurança jurídica para as instituições formadoras em um contexto de “quase mercado”, ampliando também a concepção do neoliberalismo na vida individual do sujeito.

Esse princípio, agora verificado de modo mais claro na política de formação de professores, amplia a responsabilização individual e mina a possibilidade do engajamento da classe em prol de transformações mais amplas, desmobilizando-os em

agendas que geralmente dizem respeito unicamente ao seu exercício profissional.

## Referências

ABREU, Claudia Barcelos; LANDINI, Sonia Regina. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarianização na constituição da identidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.8, p.33-44, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6560>. Acesso: 30 abr. 2019.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 12 mai. 2020.

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

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n° 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial da União, p.115-119, 23/dez, 2019.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.

CARVALHO, Alexandre Filordi. Foucault e o neoliberalismo de subjetividades precárias: incidências na escola pública brasileira. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 N. 3 – pag 935-956 (set - dez 2020)

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boi Tempo, 2016.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia**: mais mercado. Universidade à Esquerda, 14 de novembro de 2019.

Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debatediretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso: 18 set. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Estado e Neoliberalismo no Brasil (1995-2018). **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 35, p. 38-63. Set/dez, 2018. Disponível em: [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/). Acesso: 05 abr. 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e educação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out/dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor. In: LIBÂNEO, J. C. (Org.). **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª edição. Editora alterativa, 2004.

LIRA, Jailton de Souza; HERMIDA, Jorge Fernando. **Política educacional e neoliberalismo: a educação em Alagoas durante o governo Vilela Filho (2007-2014)**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MELO, Cezar Augusto Sebastião de. **O controle do estado na formação de professores: uma análise sobre as diretrizes aprovadas em 2019**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. p. 121, 2021.

MELO, Cezar Augusto Sebastião de; LIRA, Jailton de Souza. **A regulação do estado na atual política para a formação inicial de professores**. In: VII Semana Internacional de Pedagogia 2020 - Maceió - AL (on-line), 2021. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/vii-semana-internacional-de-pedagogia2020/trabalho/174507>. Acesso: 02 mar. 2021.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro** (on-line), edição 4, 2000. Disponível: <http://outubrorevista.com.br/a-crise-estrutural-do-capital/>. Acesso 02 jul. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

REIS, Isaura. Governança e regulação: perspectivas e conceitos. In: **Sociedade & Culturas**, nº 39, p. 101-118, 2013.

PAULANI, L.M. **O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses**. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [Ebook]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 67-107. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/epub/lima9788575416129.epub>. Acesso: 16 abr. 2021.

PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luis Fernando. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**. v. 15, n. 24, p. 7-19, jul. 2014.

SANTOMÉ, Jurgio Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Monica Ribeiro. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

ZANCAN RODRIGUES, L., PEREIRA, B., & MOHR, A. (2020). O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, 20(u), 1-39. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>

# ESCOLA DA ESCOLHA: O MODELO EDUCATIVO DA TERCEIRA VIA NA FORMAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

Maria Fabiana da Silva Costa  
Elione Maria Nogueira Diógene

## Introdução

Estamos vivendo tempos de profundas transformações no campo da sociabilidade humana provocadas por mudanças georeferenciadas no modo de produção capitalista. No final do século XX para o início do XXI, as mudanças sociais provocadas pelo processo de globalização econômica, social, cultural, política etc, põe em evidência a mundialização e supremacia capitalista, cuja direção política-econômica foi alterada com a racionalidade que prevaleceu no Consenso de Washington em 1989, que defendia uma doutrina de controle dos gastos públicos, arrocho salarial, abertura comercial, financeira, desmonte do Estado de bem-estar social e um amplo processo de privatização (CASTELO, 2013). Tais princípios remetem “a tese de Hayek (1987) de que as políticas sociais conduzem à escravidão, e a liberdade do mercado à prosperidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

Tais mudanças impactam o campo da educação, tendo em vista que esta se configura como a mediação para a construção das identidades, das culturas, dos ambientes sociais e políticos. Um projeto de educação direcionado para o treinamento de mão de obra para a nova configuração do mercado de trabalho em tempos de flexibilização e automação da produção de bens e mercadorias tem sido hegemônico no âmbito do Estado brasileiro. Por outro lado, os ataques à escola pública tem se tornado frequente com a inserção da iniciativa privada por meio de fundações e Organizações Não Governamentais (ONGs) por meio do novo gerencialismo.

Com o presente texto, pretendemos chamar atenção para este fenômeno e contribuir para o arrefecimento de políticas públicas de educação cujo propósito é o de “desconstruir” a escola democrática cidadã, conquistada do processo de redemocratização brasileira herdeira do processo de redemocratização nos idos de 1980. O artigo se estrutura em 3 tópicos: a) esta introdução em que situamos de modo breve, o tema; b) a questão do processo históricos do neoliberalismo, e, c) notas históricas sobre a de promoção do desenvolvimento integral do ser humano, tendo como base a educação.

### **As determinações históricass do processo de transnacionalização do capitalismo**

As orientações do Consenso de Washington remetem a uma ortodoxia neoconservadora que propaga a ideologia neoliberal, uma nova roupagem radical do falido liberalismo clássico, em profunda crítica a direção político-econômica do Estado de Bem-Estar Social. Nesse contexto, houve uma inversão abrupta da crítica à crise estrutural do capitalismo em detrimento da crítica ao Estado, como se este fosse o causador das crises. Os ideólogos do neoliberalismo passaram a advogar menos Estado e mais Mercado, visto que, para estes, o fracasso econômico da década de 1970 estaria diretamente relacionada ao intervencionismo estatal ao ferir as leis naturais de mercado, nesse sentido, se instruiu um reordenamento mundial conhecido como neoliberalismo no contexto de reestruturação produtiva caracterizada pelo modelo toyotista de produção.

A racionalidade neoliberal não foi formulada no momento do Consenso de Washington, ela surgiu anteriormente em 1947 em Mont Pèlerin<sup>4</sup>, com a união de diversos pensadores como Hayek, Mises, Friedman, Popper, entre outros defensores do liberalismo econômico, objetivando seu resgate e revisionismo histórico, cujas

---

<sup>4</sup>Ver: Dardot; Laval (2019)

ideais foram experimentadas na Ditadura de Pinochet (1973-1990) no Chile, crucial a maturação do receituário neoliberal, contudo, “encontrou resistências na sua aplicação “pura” e, por isto, não tomou exatamente o rumo idealizado pelos luminares de Mont Pèlerin” (CASTELO, 2013, p. 243, grifo do autor).

As resistências resultaram das críticas aos governos neoliberais, radicais e austericidas de Thatcher (1979-1990), e Ronald Reagan (1981-1980) cujo desgaste social foi amplo, estes desarticularam sindicatos, eliminaram diversos direitos com a flexibilização do “Estado Grande” (Terminologia usada pelos neoliberais e seus adeptos para designar Estados Capitalistas que intervêm nas supostas “leis naturais” de mercado, a fim de substituí-los pelo Estado Mínimo), gerando incontáveis perdas sociais e trabalhistas para a população Britânica e Norte Americana.

Tais governos, “democráticos”, são lembrados pela intransigência na aplicação das medidas, demonstrando que era possível praticar políticas autoritárias em democracias formais, de acordo com Giddens (1994, s,p), “paradoxalmente a Direita aqui, se tornou radical; enquanto a Esquerda procura preservar, tentando principalmente proteger, por exemplo, o que resta do Estado de Bem-Estar social”. Como exposto, é a virada do século XX para o XXI o momento crucial de esforços teórico e políticos no programa da Terceira Via, o que provocou o

deslocamento do ideário revolucionário da classe trabalhadora para o ideário reformista social-democrata, inicialmente circunscrito às formações sociais capitalistas centrais, generalizou-se e se agudizou nos anos finais do século passado, quando começaram a se difundir mais sistematicamente os fundamentos e as práticas de uma nova pedagogia da hegemonia, ou seja, quando o ideário social-democrata clássico passou por um processo de depuração, **introduzindo elementos desenvolvimentistas as formulações práticas neoliberais, que conciliam mercado com justiça social** (LIMA; MARTINS, 2010, p. 35)

A radicalização da direita em torno do ideário neoliberal dentro da legalidade do Estado de Direito (democracia formal) minou os direitos sociais e o consenso democrático com ímpeto



autoritário, o que para o principal ideólogo da terceira via, Giddens (1994) corresponde um fundamentalismo de mercado, evidenciado no thatcherismo como a “mistura de liberalismo de mercado e autoritarismo moral, que é o marco do neoliberalismo” (*idem*, 2007, p.18), a radicalização da direita provocou reação da esquerda, esta ocorreria, no entanto, fora da radicalidade e cooptada pelo ideário social democrata, cuja alternativa revolucionária ficara em segundo plano, sob a estratégia de defesa de direitos conquistados na coalisão social pelo Estado de Bem-estar social, ou, em lugares que experimentaram tentativas deste.

Com as instabilidades sociais, políticas e econômicas, frente a ofensiva neoliberal e a culpabilização da regulação estatal intervencionista, com a atuação política da Margareth Thatcher (1979-1990) evidenciou-se a resistência sindical, qual prontamente foram convertidos “em inimigo central do neoliberalismo trouxe consequências diretas no relacionamento entre Estado e classe trabalhadora” (ANTUNES, 1999, p. 35). Essa mudança entre Estado e Classe trabalhadora se deu com impacto na divisão internacional de trabalho, a atuação da conservadora Ministra Britânica Margareth Thatcher (1979-1990), e de John Major (1990-1997) seu sucessor, causou profundos desgastes políticos, conflitos sociais e tensões antagônicas com a resistência da classe trabalhadora base eleitoral do Partido Trabalhista Inglês.

Os descontentamentos da classe trabalhadora, de frações de classes burguesas e o revisionismo social-democrata, fez com que o Partido Trabalhista<sup>5</sup> inglês transformasse suas bases em “novo” partido, com uma abordagem ideológica neoliberal de Terceira Via.

um enorme processo de “modernização” operava-se no interior do Labour Party, que abandonava completamente seu passado trabalhista-reformista, marcado pelos vínculos com o sindicalismo e pelo apoio eleitoral na classe trabalhadora britânica, para converter-se numa espécie de Partido Democrático inglês, apoiado especialmente pelos novos extratos da burguesia, que visualizavam a proximidade da derrota eleitoral dos

---

<sup>5</sup> *Labour Party*

conservadores, em 1997. Era preciso buscar, no interior da “esquerda”, as condições de continuidade da política (em sentido amplo) vigente na fase do neoliberalismo. Era preciso acenar com mudanças superficiais para que o essencial da pragmática do neoliberalismo fosse preservada e, em caso de alteração, o fosse somente em sua epiderme (ANTUNES, 1999, p. 38)

Decisivamente, o Novo Partido Trabalhista<sup>6</sup> Inglês, permeado por desafios, ao carecer avançar do neoliberalismo clássico/puro sem nenhum compromisso em revertê-lo, afinal, ao aproximar-se dos interesses de frações burguesas que apoiam o livre mercado, a “flexibilização” dos direitos trabalhistas/previdenciários/sociais, contudo, não apoiam “autoritarismo moral” mencionado por Giddens (2007, p.18), o Novo Partido Trabalhista Inglês sob a orientação de Tony Blair estava compromissado com os interesses do empresariado que defendiam uma democracia liberal-social ou social-liberal.

De acordo com, Mészáros (2011) no prefácio de, *Para além do Capital*, existe uma evidente crise da política da democracia burguesa, está é uma crise de legitimidade política, ao ponto de não ser sustentável negá-la, nem pelos “piores apologistas do sistema embora eles tentem confiná-la à esfera da manipulação política e seu consenso criminoso, dentro do espírito da “terceira via” do Novo Trabalho” (MÈSZÁROS, 2011, p. 24), efetivamente esta é a única menção do termo “Terceira Via” na obra de Mészáros, concebendo-a como um “espírito” manipulador, de consenso criminoso, em defesa do sistema capitalista.

“Terceira via”, como entendida aqui, designa uma série muito mais genérica de esforços, comuns à maioria dos partidos e pensadores de esquerda na Europa e em outras partes do mundo, para reestruturar as doutrinas esquerdistas [...] “Democracia social modernizadora” ou “esquerda modernizadora” podem ser usados em seu lugar. Eu continuo a usar “terceira via”, porém, por tratar-se de uma útil expressão emblemática. Ela se refere a renovação da democracia social em condições contemporâneas. Na interpretação que lhe confiro aqui, ela deve pouco ou nada ao seu uso em gerações pregressas. A terceira via não deve ser

---

<sup>6</sup> *New Labour*

identificada isoladamente com as perspectivas e políticas dos Novos Democratas, do Novo Partido Trabalhista ou, aliás, de nenhum outro partido específico, sendo antes uma ampla corrente ideológica em que deságuam vários afluentes (GIDDENS, 2007, 18-19, *grifos do autor*).

Nestes termos, há uma defesa explícita do ideólogo Giddens, de que a Terceira Via é uma corrente ideológica revisionista da social democracia, sob os jargões “modernizantes” e por ser corrente ideológica não se limita a práticas pontuais de partidos, é mais ampla que estas, embora não deixe de inspirar as agendas partidárias, os governos e a atuação parlamentar, põe em evidência, mesmo sem anunciar existência de “afluentes”, mas que se revelam na fala de Tony Blair “O Partido Trabalhista é o partido do empresariado e das indústrias modernas na Inglaterra” (BLAIR, *apud* MÈSZÁROS, 2011, p. 850 grifo do autor), esta confissão explícita nomeia os interesses de quem estão a serviço a corrente ideológica da Terceira via.

Essa via, é mais mercado puro, e, portanto, (co)responde uma gama de interesses utilitaristas de fração de classe hegemônica, em torno da política social e econômica, como uma coalisão. Para tanto, Mészáros (2011) menciona que houve um discurso de Blair que se pôs a serviço do empresariado sem reverter os ganhos do mercado forçados pelo thatcherismo, e o descreve,

Na noite passada o Partido Trabalhista cortejou o empresariado inglês ao prometer manter a estrutura das *leis sindicais do Partido Conservador* e avaliar cautelosamente a proposta de um novo *salário-mínimo*. Tony Blair garantiu à City que os trabalhistas haviam rompido com as tradições de “governo grande” da década de 70, e não recuariam em relação à legislação trabalhista e sindical conservadora dos anos 80. “Aceita-se hoje que os elementos básicos daquela legislação – votos antes de greves para as eleições sindicais, e restrições à formação em massa de piquetes – vieram para ficar”, informou aos membros do *Per Cent Club*. “O *salário mínimo* deve ser definido com cautela, e publicado a fim de evitar qualquer impacto negativo sobre os empregos. Deve-se buscar o equilíbrio entre a proteção do empregado contra abusos e o *peso da carga imposta aos empregadores*.” Negou uma volta às altas taxas marginais de juros do último governo trabalhista. Também disse: “Já é tempo de ir

além da situação em que as relações do Partido Trabalhista com o meio empresarial se dão em termos de garantias tranquilizadoras” ... os empresários devem ver no Partido Trabalhista *o seu lar natural*. Estão convidados a *forjar uma nova ordem industrial, disse ele*” (Thompson, *apud* MÊSZÁROS, 2011, p. 329, grifo do autor)

Ideologicamente estava explícito a estratégia de acalmar o empresariado quanto a reversibilidade das políticas neoliberais, além de realizar o aceno como alternativa ideológica. Embora a Terceira Via tenha (re)surgido nestas condições políticas de austeridade como alternativa ao neoliberalismo puro, a terminologia não é nenhuma novidade no ideário da social democracia, assunto que não nos deteremos aqui, pois, sempre que utilizarmos neste trabalho o termo Terceira Via, será designado a versão revisionista do final do século XX, o neoliberalismo de Terceira Via, cujo esforço teórico ancora pensadores e entusiastas como Anthony Giddens<sup>7</sup>, Tony Blair, Mark Latham, Stephen Driver, Luke Martell, Thomas Meyer, Bill Clinton, etc.

O jargão além da esquerda e além da direita dos “centristas” da social-democracia, acrescentaram termos como velha e nova em suas reivindicações históricas por uma ideologia em que unam (in)justiça social e mercado, “além da velha esquerda e além da nova direita” (BLAIR, *apud* DRIVER; MARTELL, 2007, p. 65) uma abordagem política e econômica delimitada em um quadro ideológico específico.

Pensado como alternativa aos efeitos negativos do neoliberalismo sem revertê-lo mas “amenizando” mediante a concatenação da responsabilidade social, abandona a social democracia europeia com um revisionismo comum (LIMA; MARTINS, 2010), a nova agenda política introduzida passou a ser chamada de centro radical, centro-esquerda, nova-esquerda, nova

---

<sup>7</sup> Além dele, outros intelectuais sociais liberais como Alain Touraine, Joseph Stiglitz, John Williamson, Pierre Rosanvallon, apresentaram em suas ideologias a possibilidades de um capitalismo humanizado através dos chamados novos movimentos sociais, nova agenda de desenvolvimento, pós consenso de Washington, nova questão social etc. Para saber mais ver: CASTELO (2013)

social-democracia, social-democracia modernizadora, governança progressista e Terceira Via, o nome pode variar no desenvolvimento mas “há uma orientação política e um programa político gerais emergindo” (GIDDENS, 2007, p. 19). Neste sentido, buscou “criar um consenso internacional de centro esquerda no século XXI” (GIDDENS, 2005, p. 11) em torno da ideologia e da cúpula da Terceira Via, logo renomeada de Cúpula de Governança Progressista.

Contexto histórico crucial para o projeto de sociabilidade capitalista durante sua reestruturação produtiva flexível, de acordo com Antunes (1999), no entanto, carecia a cooptação entre fileira de oposição aos conservadores neoliberais fundamentalistas,

uma *nova variante* mais abrandada do neoliberalismo, que esbravejasse no verbo e preservasse na pragmática e, o que é decisivo, fosse capaz de preservar os interesses do capital britânico mesmo com a derrota eleitoral dos Tories (*idem*, p. 51 grifos do autor).

Efetivamente, foi gestado na “oposição de esquerda” o Tony Blair, chamado por alguns críticos de Tory<sup>8</sup> Blair, qual reuniu um movimento mundial em torno do “capitalismo humanizado” 2.0<sup>9</sup> da social-democracia, agora inovador/moderno/flexível, não mais com uma sociedade de bem-estar social, o neoliberalismo de Terceira Via revisionista e eclético.

A expressão jocosa “esquerda liberal-social”, usada por Blair e seus seguidores – ou formuladores, como Giddens e David Miliband –, sem a pompa que a caracteriza, poderia ser resumida de modo direto: o projeto da “Terceira Via” é essencialmente um ideário que se assume como de “esquerda”, mas que pratica o que a direita gosta. Ou, se quisermos, é o que restou da social-democracia na fase mais destrutiva do capitalismo, que tenta consertar alguns

---

<sup>8</sup> Tory é o antepassado do Partido Conservador do Reino Unido, os conservadores continuam sendo chamados de *Tories*, Tony Blair é um trocadilho que o nomeia de conservador.

<sup>9</sup> Capitalismo humanizado 1.0 é foi o que orientou o Estado de bem-estar social.

dos estragos do neoliberalismo, preservando sua engenharia econômica básica (ANTUNES, 1998, p. 51 grifos do autor)

O conceito que estabelece Antunes (1998) e Mészáros (2011) o qual nos filiamos, reconhecendo que esta corrente ideológica evidencia um projeto societário que na aparência é progressista, mas na essência é conservador, tem caráter reformista e revisionista e busca omitir as lutas de classe, o antagonismo, o utilitarismo, ao mesmo tempo que não reverte a perda de direitos. Historicamente pretende unir o incompatível mercado com justiça social e não resolve a opressão, a desigualdade, a pobreza, a marginalização, a exploração ou a sociedade de classes porque estas são constituintes de base estrutural de exploração, onde até os processos identitários se tornam produtos do mercado.

Para Giddens (2007) desde o fim da Segunda Guerra mundial haveria duas vias que em sua concepção fracassaram ou “perderam pujança” (*ibidem*, p.18), para ele, a primeira via seria

as **ideias socialistas tradicionais**, por serem **radicais e reformistas**, baseavam-se nas ideias de **gestão de planejamento econômico**– uma **economia de mercado é essencialmente irracional e refratária à justiça social**. Até mesmo a maioria dos que advogavam uma “economia mista” só aceitava mercado a contragosto. No entanto, como **teoria da economia gerida**, o socialismo quase que já não existe. O “compromisso keynesiano com o bem-estar social” dissolveu-se em grande medida no Ocidente (*ibidem*, grifo nosso)

No caso, Giddens (2007) oportunamente destoa o caráter histórico da humanidade – esta quem produz e desmantela os sistemas políticos/econômicos em seu movimento real – o socialismo tradicional muito se difere do reformismo (característica social-democrata), ele não é reformista, é revolucionário, e pretende o comunismo e não o keynesianismo. Nesse sentido, a crítica aos “socialistas tradicionais” lê-se, “socialistas-democratas tradicionais”, esses abandonaram o percurso revolucionário pelo reformismo adequando-se aos interesses de mercado ao mesmo tempo que se alinharam no compromisso keynesiano, um “consenso” social entre

classes antagônicas. O percurso revolucionário, ao contrário deste, busca o fim do capitalismo, das classes, da propriedade privada, a emancipação humana etc. A opção keynesiana, social-democrata tradicional, reproduz o sistema burguês, a propriedade privada, a sociedade de classe, o lucro, a exploração, e promove coesão de interesses antagônicos.

Com relação ao planejamento econômico, todas as vias o fazem, mesmo que cada uma destas com as suas especificidades ideológicas e estratégicas, a exemplo dos liberais clássicos ou até os neoliberais, estes dois defendem a existência de leis naturais através de um conjunto planejado de ações, engrenagens, e receituários<sup>10</sup>, ou seja, para que possam funcionar naturalmente carecem de um conjunto planejado de medidas, consensos das mesmas medidas, articulações políticas, cooptação ideológica para realizar as intervenções planejadas na dimensão pública para resguardar os interesses privados, assim, modificam convenções sociais nos “contratos sociais” (democracia constitucional) a fim de serem desregulados, desobrigados de direitos aos trabalhadores, ao mesmo tempo que automatizam com a tecnologia e articulam ações intransigentes, impositiva de suas liberdades, enquanto cerceiam os demais sob o discurso da naturalidade.

Existem especificidades do tempo, do espaço e da robustez tecnológica dos países que podem automatizar um conjunto de transações, ou mesmo fazer uso de robôs programados ou aplicativos para especular para seus donos acionistas, no entanto, cada um desses processos tecnológicos, e muitos outros, carecem além de planejamento, programação dos dados específica, historicamente produzidas pela humanidade e respondendo a interesses também humanos. As leis de mercado ficam a serviço da determinação da situação dentro de um conjunto de regras, engrenagens de acumulação, espoliação, obsolescência programada, valor, lucro além da conformação cultural, ou

---

<sup>10</sup> Como ocorreu com o Consenso de Washington com a propagação de um vasto receituário econômico.

observação cultural dos sujeitos para conduzir suas subjetividades ao consumo e ao consenso.

Com a inserção de elementos conjunturais e suas especificidades, as interpretações de Marx e dos marxistas seguem a mais de cento e cinquenta anos analisando e denunciando os mecanismos criados pelo capital para acumular, intervir e dominar a sociedade, ou seja, os elementos históricos produzidos humanamente na relação com o outro e com a natureza, com a propriedade privada e com o trabalho, em que pese as dimensões de perversidade, desumanidade e violência que o capitalismo submete as classes dirigidas, principalmente as mais pobres, determinadas desde o nascimento a condições degradantes proprietário tão somente de sua força de trabalho em uma sociedade de desemprego estrutural, providos a limitadas condições de “ascensão”, cuja possibilidade de trabalho é constantemente ameaçada pelo exército de reserva para o posto que ocupa, a ruptura com a pobreza é exceção, como explícito, a economia planejada como crítica ao socialismo ou ao keynesianismo é demagogia neoliberal.

Em contrapartida, para Giddens a segunda via fracassada, é

“a segunda via” – o neoliberalismo, ou fundamentalismo de mercado – foi descartada até mesmo pela maioria de seus adeptos direitistas. A crise do leste asiático de 1997-8 revelou quão instáveis e desestabilizadores podem ser mercados mundiais desregulamentados, e especialmente os financeiros. Eles fazem pouco para ajudar a mitigar as extremas desigualdades existentes entre os países mais pobres e os mais ricos. Dentro das sociedades desenvolvidas, o eleitorado se resguardou de políticas neoliberais, que sugerem caber aos indivíduos arranjar-se sozinhos em um mundo marcado por altos níveis de incerteza e mudança tecnológica (GIDDENS, 2007, p. 19, grifos do autor)

O que se naturaliza e omite nas análises de Giddens é que as duas vias falhas que o mesmo menciona são duas vias da ordem mundial capitalista, Giddens (1991) em “Consequências da Modernidade” evidencia o revisionismo relativista de seu pensamento quanto a ordem mundial moderna, retoma o



pensamento de Marx, Durkheim e Weber e, resume que Marx afirma ser o capitalismo a ordem mundial emergente substituindo feudalismo com a produção para mercados nacionais e internacionais que torna tudo mercadoria inclusive a força humana, sendo criticado por Durkheim e Weber.

Prossegue argumentando que Durkheim considera “a competição capitalista não é o elemento central da ordem industrial emergente [...] vivemos numa ordem que não é capitalista, mas industrial” (GIDDENS, 1991, p. 16), nesse sentido, segundo Giddens (1991) o pensamento de Durkheim criticou as considerações enfatizadas na análise de Marx sobre o capitalismo como “marginais e transitórias” pois creditava que a vida social moderna não derivava do capitalismo, mas da divisão do trabalho com vistas as necessidades humanas e a exploração da natureza.

Segue considerando que mesmo que Weber mencionasse capitalismo ao invés de ordem industrial se aproximaria mais do pensamento de Durkheim que de Marx, seria então um “capitalismo racional [...] racionalização conforme expressa na tecnologia e na organização das atividades humanas, na forma da burocracia, é a tônica. (*ibidem*, p.17)

Vivemos numa ordem capitalista? É o industrialismo a força dominante que modela as instituições da modernidade? Deveríamos ao invés olhar para o controle racionalizado da informação como a principal característica subjacente? Devo argumentar que estas questões não podem ser respondidas desta forma — quer dizer, não devemos encarar estas caracterizações como mutuamente exclusivas. A modernidade, sugiro, é multidimensional no âmbito das instituições, e cada um dos elementos especificados por estas várias tradições representam algum papel (GIDDENS, 1991, p. 17)

A discussão apresentada por Giddens(1991) explicita a razão dele se posicionar política e ideologicamente chamando a via keynesiana de socialismo tradicional, mesmo que essa seja uma afirmação propositalmente equivocada, como sociólogo e social democrata sabe que o keynesianismo foi uma alternativa para capitalismo europeu após a falência do liberalismo econômico

com a Grande Depressão de 1930, bem como, a segunda via neoliberal também é alternativa para o capitalismo em substituição ao keynesianismo, no entanto é uma alternativa de austeridade e portanto, amplamente criticada, a omissão de que estas duas vias são alternativas pro capitalismo, atrelado ao fato da relativização que leva a considerar que modernidade sob ordem multidimensional demonstra a minuciosidade com que propaga os revisionismos históricos.

Nenhum dos autores mencionados falam em uma única dimensão da ordem capitalista (Marx; Weber) ou industrial (Durkheim), sem exceção estes falam da dimensão expansiva, transformadora da sociedade, do Estado, da história, da cultura e da natureza, mesmo com conclusões distintas e antagônicas diante de suas filiações. Nesse sentido a mesma omissão minuciosa de que as duas, assim como a terceira que propõe sejam para manutenção da ordem capitalista, é na verdade o sistema capitalista permeado por crises estruturais <sup>11</sup>, que fracassou e perdeu pujança em suas alternativas keynesianas e neoliberais e que careceu do revisionismo social-democrata dentro das bases neoliberais. A Terceira Via de Giddens é como diz Antunes (1998) e repetimos essa é a via de um ideário que reivindica ser de esquerda para fazer o que a direita gosta e quer.

O alinhamento que o neoliberalismo de Terceira Via tem se prestado a orientar após suas justificativas de ser alternativa a ordem globalizante, desemboca em estratégias muito evidentes, congregar coletividade na partilha de princípios e valores coletivos que mobiliza ação coletiva. As principais considerações do revisionismo histórico efetivado pela corrente ideológica de Terceira Via, a fim de ser a governança do capitalismo em seu momento de reestruturação produtiva é crucial para conhecer e compreender os principais aspectos que compõem o Modelo de Escola da Escolha em seus manuais operacionais<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Ver: Mészáros, 2011

<sup>12</sup> ICE (2015)

## **A Escola da Escolha: apontamentos**

A Escola da Escolha é um modelo pedagógico que foi sistematizado a partir de um experimento no Ginásio Pernambucano na cidade de Recife através de uma parceria público-privada com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e que atualmente vem sendo implementado em vários Estados e municípios brasileiros em escolas de tempo integral. O modelo reúne em seus manuais um conjunto de elementos – teóricos, técnicos-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), que busca articular o incompatível: mercado e justiça social.

O “largo colchão ideológico” mobilizado para materialização do modelo de Escola da Escolha, congrega elementos integralizantes e princípios conceituais. Integralizantes: Visão de Homem e Sociedade na Legislação, Artigo 3º da Constituição Federal/1988, Art. 2º da LDB/1996, Finalidades da Educação, Educação Tesouro a Descobrir – UNESCO, Alinhamento político e conceitual, Paradigma do Desenvolvimento Humano (PNUD), Códigos da Modernidade (Bernardo Toro) e Mega-Habilidades do CLIE baseados em de Dorothy Rich. Conceituais pedagógicos: protagonismo; os 4 pilares da educação; a pedagogia da presença, e; a educação interdimensional. Conceituais de Gestão: Corresponsabilidade, Educação pelo trabalho, delegação planejada. Um “modelo pedagógico eficaz e um modelo de gestão comprometido com os resultados”, (ICE, 2015c, p. 10) que são realizados a partir da operacionalização de três eixos, a saber: formação acadêmica de excelência; formação para a vida; formação para o século XXI. Analisada a forma como mobiliza-se o conjunto dos aspectos que compõem a escola da escolha, o resultado do processo formativo é a formulação de um projeto de vida para ser experienciado no

capitalismo e satisfeito nele e para ele, ao buscar uma formação que congrege ao valores necessários para o novo século.

Ou seja, a partir destes elementos o modelo expressa uma “alternativa conservadora de busca da recuperação do ciclo produtivo do capital e da definição de uma nova cultura burguesa referenciada em novas bases” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 58), nesse caso, a conformação de uma sociedade de bem-estar social. Seu lema é a democratização da democracia, instaurando supostamente uma democracia dialógica cidadã positiva e includente, capaz de omitir antagonismos. 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, relacionar a autonomia com as responsabilidades de nível pessoal e coletivo” (GIDDENS, 1994, n.p).

Todavia, como projeto de um ideário social, seu conteúdo dessas bases de valores coletivos compreendem especificamente a direção ideológica conservadora da abordagem, bem como sua ação coletiva, não é popular, é política e corporativa, haja vista que considera os esforços na direção da economia e sociedade fortes, para isso não consideram o bem-estar social como eram antes, pois considera-o passivo, a revisão desse processo incentiva no caso, mas pela cidadania ativa, reconstrução da confiança etc.

Estes direcionamentos evidenciam a explícita atuação pela ação coletiva e política sob orientação ideológica de terceira via para congregar esforços na direção da economia e da sociedade, ambas devem ser fortes em suas ponderações, mas efetivamente diante da permissividade e irreversibilidade das políticas neoliberais as quais se filiam, fica explícito que o forte é o mercado e que a sociedade forte é a convencida que deva ser assim. Além do direito preconizado pela responsabilização de cada um quanto aos problemas sociais que se evidenciam, ao mesmo tempo que é uma desresponsabilização estatal com o Estado desobrigado dos direitos, estas que mediante a produtividade e o esforço devam

ser recompensados pelo governo com incentivos frente as contribuições produtivas que realizaram, em compensação os que se consideram inativos não devem ter subsídios.

Nesse caso, a atuação estratégica, conforme a nova sociabilidade pautada no projeto educativo neoliberal de Terceira Via, modelo escola da escolha, atua duplamente para fornecer os sujeitos necessários ao funcionamento da máquina produtiva, com base em princípios morais, culturais, que formam um quadro de valores para legitimação da vontade hegemônica no conjunto de mudanças que ocorreram no mundo. Diante da reestruturação produtiva do capital, a educação foi sendo reformada para atender às demandas de um mercado que apresenta novas exigências para a formação humana, descaracterizando a educação pública e gratuita como extensão do monitoramento, diante de um cenário de crise do capital e sua busca por expansão e lucro, a desqualificação do magistério, baseada no assédio por resultados, na crença salvacionista da escola para a cidadania ativa na articulação significativa de capital social e humano.

## **Conclusão**

Considera-se que o modelo de Escola da Escolha e seus aspectos pedagógicos consolidam as práticas pedagógicas no interior dos processos educativos, com uma gama de conceitos ligados ao conteúdo, método e gestão, com a incorporação da educação interdimensional, a pedagogia da presença e os quatro pilares da educação do protagonismo juvenil que, de modo geral, tem tornado orgânica a lógica do neoliberal de Terceira via com a congregação das diversas consignas ideológicas, cuja função consiste na naturalização e formação do consenso acerca dos valores caros ao empresariado através da educação em tempo integral.

O modelo educativo da Escola da Escolha do ICE congrega os valores coletivos, pessoais e profissionais ao longo da vida, que formam o consenso em uma atuação includente e despolitizada capaz de omitir os antagonismos de classe e responsabilizar

individualmente cada um por sua parcela de degradação e de solução do mundo. A escola pública que incorpora esse modelo promove, junto às organizações, as conclamadas oportunidades de participação social ativa através do protagonismo autônomo, solidário e competente, mediante uma liderança socialmente responsável.

Essa liderança-servidora age como alternativa pela solução de problemas sociais do capital, visando a aprendizagem ao longo da vida, como estratégia para a falácia da ideologia meritocrática em um mundo consolidado nas desigualdades sociais, na busca por conciliar a necessária competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une. Os objetivos e finalidades da educação precisam estar comprometidos com a emancipação humana, o que não é possível pelo modelo burguês e capitalista de sociedade, que, nesse caso, precisamos estar atentos às alternativas aparentemente progressistas e empenhar nossos esforços em defesa da superação da ordem capitalista e, como horizonte, a emancipação humana, oposta à unilateralidade empoderada da concepção burguesa a serviço do capital.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **A “terceira via” de “Tory” Blair: a outra face do neoliberalismo inglês.** Outubro revista. 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/a-terceira-via-de-tory-blair-a-outra-face-do-neoliberalismo-ingles/>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

CASTELO, Rodrigo. **O social liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

DRIVER, Stephen; MARTELL, Luck. **A esquerda, a direita e a terceira via.** In GIDDENS, Anthony (org). O debate global sobre terceira via. São Paulo: Editora UNESP, 2007. Tradução de: Roger Maioli dos Santos.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: **Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado**. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível: em <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso: 09/01/2020.

GIDDENS, Anthony (org). **O debate global sobre terceira via**. Tradução de: Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GIDDENS, Anthony. **Admirável Mundo Novo: o novo contexto da política**. Cad. CRH. Salvador, n. 21. p.9-28, jul./dez. 1994

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução: Raul Fiker. – São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução: Sandra Regina Netz. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HAYEK, F.A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

ICE. Modelo Pedagógico Princípios Educativos. 1ª Edição, 2015c.

LIMA, Kátia; MARTINS, André. **A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos**. In: NEVES: Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

LIMA, Kátia; MARTINS, André. **Pressupostos, princípios e estratégias**. In: NEVES: a nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008.136 p.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

# A ESCOLA INDÍGENA NO RIO GRANDE DO NORTE E O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS

Creusa Ribeiro da Silva Lelis  
Wilson Honorato Aragão

## Introdução

O campo das políticas educacionais destaca-se por sua natureza complexa e controversa, o qual enfatiza processos micropolíticos e a ação de profissionais que lidam com as políticas no nível local, com influência nacional e internacional, indicando, dessa forma, a necessidade de articulação entre os processos macro e micro na análise destas políticas. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo analisar o contexto de influências globais (internacionais), nacionais e locais na construção de políticas educacionais indígenas, buscando identificar seus efeitos no processo de organização administrativa e pedagógica da Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, situada na Comunidade do Catu, no município de Canguaretama, estado do Rio Grande do Norte.

A abordagem do estudo foi caracterizada como qualitativa, uma vez que “[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2010, p.21-22). Ao considerar esses diferentes pontos de vista dos participantes, este estudo de caráter qualitativo permitiu esclarecer o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível a quem estivesse de fora (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A opção pelo estudo de caso, como método de investigação, ocorreu em função da natureza de pesquisa considerada nesta



investigação. Nessa lógica, compreende-se este estudo de caso a partir de uma definição técnica apresentada por Yin (2010, p.39), o qual pode ser entendido como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

A construção dos dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas. De acordo com Gil (2008, p. 109), a entrevista pode ser definida “[...] como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Nesse sentido, a entrevista foi considerada como uma forma de interação social, através da qual foi possível interagir com as pessoas que compunham a dinâmica da Escola investigada. Para Yin (2010), a entrevista é uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso, como também se torna essencial para evidenciar assuntos humanos e eventos comportamentais.

Para realização desta análise, utilizamos a contribuição teórica e metodológica da “Abordagem do Ciclo de Políticas”, a qual foi formulada por Stephen J. Ball (1989; 1994); Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold (1992) e tem sido utilizada como um referencial analítico consistente para políticas educacionais, em uma análise micropolítica da escola.

Neste recorte investigativo, foram analisadas duas entrevistas: com o antigo gestor e professor de Etno-história e com uma professora, também ex-diretora da Escola, os quais são representados, respectivamente, pelos códigos JLS e JMS. Dentre os critérios considerados para escolha desses sujeitos, estavam: pertencessem à Comunidade do Catu; fossem maiores de idade (acima de 18 anos); de ambos os sexos; estivessem envolvidos com a gestão administrativa e a prática pedagógica da Escola na qual foi realizada a pesquisa.

O texto está estruturado em três partes que se completam, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, dialogamos

sobre as influências internacionais a partir das concepções de diversidade e dos organismos financiadores da Educação Indígena. Na segunda parte, evidenciamos as influências nacionais destacando a Constituição Federal de 1988 e a atuação do governo federal na efetivação das políticas para Educação Indígena. Na terceira parte, apresentamos o contexto local considerando a atuação política dos gestores estaduais e municipais na organização administrativa e pedagógica da Escola investigada.

### **Contexto das influências globais na construção de políticas educacionais indígenas**

Destacamos inicialmente, a reflexão feita por Paladino e Almeida (2012) a respeito das políticas educacionais voltadas ao reconhecimento da diversidade<sup>13</sup> durante os dois governos do presidente Lula (2003-2010), principalmente os programas e as ações dirigidas aos povos indígenas. Segundo Paladino e Almeida (2012, p. 28), “[...] essas ações foram desenvolvidas pelo governo federal em parceria com organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM)”.

Com relação ao BM, Mainardes (2007, p. 96) asseverou que esta agência multilateral “[...] é particularmente importante tendo em vista que as suas intenções só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado”. Não foi por acaso, que se firmou uma parceria entre esses organismos internacionais e o governo federal brasileiro, no momento em que o país diminuía o papel do Estado, transferindo para o setor privado as atividades que podiam ser controladas pelo mercado (BRASIL, MARE, 1995). Nesse sentido, foi necessário ponderar que agências multilaterais,

---

<sup>13</sup> Durante o governo Lula (2003-2010), ocorreu um novo impulso rumo à política da diversidade. As diferentes expressões da diversidade passaram a ser valorizadas, surgindo políticas públicas, programas e ações inovadoras na área. Nesse sentido, Gomes (2011) caracterizou as gestões de Lula como uma verdadeira *era da diversidade*.

ONGs de interesses e influências de empresas podem constituir uma poderosa alternativa de política para o fracasso do Estado.

A respeito da caracterização do Estado brasileiro no recorte histórico considerado nesse estudo (1996-2017), esta descrição tornou-se fundamental para entendermos o contexto da influência global (internacional) sobre as políticas públicas. Assim, com a crise estatal vivida pelo país nos anos de 1990 a 2000 (parte desse período – 1995 até 2002 correspondeu ao governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC), era necessário realizar mudanças e tirar a responsabilidade do Estado com as políticas sociais, dentre elas, as políticas públicas para a educação indígena. Deste modo, o capital estrangeiro exerceu papel relevante na execução das políticas, das ações e dos programas orientados aos povos indígenas, conseqüentemente, determinando o modo, os meios e os resultados a serem alcançados.

Nessa perspectiva, Grupioni (2006) destacou que “[...] as organizações indígenas e de apoio aos índios contavam com uma linha de financiamento exclusiva, via recursos internacionais, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)” e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no que dizia respeito a programas de formação para professores indígenas, bem como a publicação de materiais didáticos específicos. Também destacamos o uso de recursos financeiros do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) na operação do Programa Diversidade na Universidade.

Por tratar a questão indígena como tema relacionado à diversidade, consideramos importante pontuar o que Luciano (2006, p. 51) destacou sobre a importância da UNESCO para o reconhecimento da diversidade cultural:

Atualmente, a diversidade cultural do mundo é reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU), através da UNESCO, como patrimônio comum da humanidade. No caso particular da diversidade cultural indígena ou das populações tradicionais ou tribais, ela é considerada patrimônio da humanidade pela Convenção 169 da

Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada (reconhecida como Lei do país) pelo Brasil em 2003.

No que se referia à Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), também reconhecemos nesta reunião uma influência mundial sobre as políticas para povos indígenas a ser destacada, haja vista ter apresentado a ideia da autoidentificação nos seguintes termos:

A autoidentidade indígena ou tribal é uma inovação do instrumento [Convenção n. 107], ao instituí-la como critério subjetivo, mas fundamental, para a definição dos povos sujeito da Convenção, isto é, nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade a um povo indígena ou tribal que como tal ele próprio se reconheça (OIT, 2011, p. 9).

Embora o reconhecimento legal da autoidentidade indígena tenha a sua importância, não pudemos nos isentar de fazer a crítica a esse aspecto da autoidentificação, considerando que o uso exclusivo da autoidentidade como critério de acesso a direitos não é capaz de garanti-los. Contudo, um dos entrevistados utilizou-se do texto da Convenção 169 como embasamento legal, durante o processo de luta pelo reconhecimento da Escola Municipal João Lino como indígena, conforme suas afirmações de que a “[...] autoidentificação como indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para a definição dos grupos”. Nesse sentido, o entrevistado reafirmou que “[...] a autoafirmação daquele povo é que garante a autonomia” (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Dessa forma, além da influência advinda do investimento financeiro internacional, igualmente pudemos perceber uma interferência no campo teórico, começando pelas concepções de diversidade associadas aos novos movimentos sociais<sup>14</sup>,

---

<sup>14</sup> Gohn (2000, p. 121) descreveu os Novos Movimentos Sociais como “[...] esquemas interpretativos que enfatizavam a cultura, a ideologia, as lutas sociais cotidianas, a solidariedade entre as pessoas de um grupo ou movimento social e

principalmente os de cunho identitário, vinculados aos movimentos em defesa das políticas de diferença.

Monte (2000, p. 120) ainda fez referência às influências políticas de organismos internacionais, como a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a ONU, os quais desempenharam um papel importante na criação e na manutenção da educação intercultural<sup>15</sup> e bilingue. Estes aspectos foram observados na Escola João Lino da Silva, durante o intercâmbio cultural que havia entre escolas e outras instituições não indígenas, realizando visitas e buscando este diálogo cultural. Assim como a UNESCO, que desde 1953, já declarava a importância do uso da língua materna como meio de alfabetização na educação escolar, da mesma forma a Escola investigada procurava manter o ensino e a vivência da língua materna entre os membros da comunidade escolar.

De alguma forma, as políticas para educação indígena atuantes no contexto escolar investigado foram influenciadas por esses organismos internacionais, no tocante ao uso dos recursos financeiros e às redefinições no campo conceitual da diversidade e da interculturalidade, além das influências no terreno da educação bilíngue, possivelmente modificando cenários locais.

De acordo com Oliveira (2011), esse movimento de reformas realizado no Brasil pelo governo de FHC (e, em parte, seguido pelos governos de Lula e de Dilma) acompanhou a tendência em nível mundial que apontava na direção de maior flexibilidade na gestão, maior autonomia às escolas e maior responsabilização dos docentes. Diante desse quadro de influências internacionais, mereceu destaque o desfecho apresentado por Ball (1998, p. 124, tradução nossa), ao afirmar que:

A disseminação destas influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras. Em primeiro lugar e de forma direta, há um

---

o processo de identidade criado” e a construção de um modelo teórico baseado na cultura representava uma das suas características.

<sup>15</sup> De um modo geral, interculturalidade significa um diálogo respeitoso e equilibrado entre culturas diferentes (BESSA FREIRE, 2004).

fluxo de idéias através de redes políticas e sociais; a 'circulação internacional de idéias'. Por exemplo, por processos de empréstimo de políticas.

[...] Por fim, há o patrocínio e, em alguns aspectos, a imposição de algumas 'soluções' por agências multilaterais.

Com base nas afirmações de Ball (1998), pudemos inferir que essas agências internacionais exerciam influência sobre o processo de criação e de continuidade de políticas nacionais. Entretanto, Mainardes (2007, p. 96) pontuava que “[...] essas influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas nos contextos nacionais e locais”.

### **Contexto das influências nacionais na construção de políticas educacionais indígenas**

Ao pensar sobre o contexto nacional de influência sobre as políticas para educação indígena, quisemos lembrar um pouco do cenário brasileiro, no qual a CF de 1988 foi promulgada, considerando como o marco inicial para o reconhecimento da cultura indígena e para o respeito a uma educação diferenciada. Muitas mudanças ocorreram no Brasil desde a primeira Carta Magna, outorgada no país em 1824 (ainda durante o Império), até a promulgação da CF de 1988. De acordo com Barroso (2008, p. 2),

[...] a colônia exótica e semiabandonada tornou-se uma das dez maiores economias do mundo. O Império de viés autoritário, fundado em uma Carta outorgada, converteu-se em um Estado constitucional democrático e estável, com alternância de poder e absorção institucional das crises políticas. Do regime escravocrata, restou-nos a diversidade racial e cultural, capaz de enfrentar – não sem percalços, é certo – o preconceito e a discriminação persistentes.

Segundo Barroso (2008, p. 2), a CF de 1988 representou “[...] o ponto culminante dessa trajetória, catalisando o esforço de inúmeras gerações de brasileiros contra o autoritarismo, a exclusão social e o patrimonialismo”. Era o fim do regime militar,

mas também um quadro de grandes desigualdades no campo educacional, pois um alto índice de analfabetismo e carência na oferta escolar podiam ser constatados no país. Era necessário devolver ao povo os direitos que foram retirados, dentre esses, os direitos dos povos indígenas, por isso a Carta Magna recebeu o apelido de “Constituição cidadã”.

Após a promulgação da CF de 1988, outros aparatos legais buscaram legitimar aos índios o direito à educação através de políticas e ações, as quais foram se expandindo até os anos 2000. Por esse período, o Partido dos Trabalhadores assumiu a presidência do país, fazendo uma gestão voltada para as questões da diversidade e das políticas de ações afirmativas para negros, mulheres e índios, entre outras minorias. Neste cenário, não pudemos esquecer o papel das ONGs e dos movimentos sociais, os quais tiveram intensa participação na construção e atuação dessas políticas, compondo um quadro de grande influência nacional. Grupioni (2006) afirmou através do site “Povos Indígenas no Brasil”<sup>16</sup>, que:

Além de contarem com uma linha própria de financiamento para seus projetos, as ONGs [...] influenciaram ativamente a construção da política de educação indígena implementada pelo MEC, seja porque seus projetos foram considerados referências para a estruturação dessa nova modalidade de educação, seja porque representantes dessas organizações estiveram à frente na coordenação e elaboração de todos os documentos orientadores dessa política, bem como tiveram papel marcante no desenho e implementação dos principais programas desenvolvidos nesse período.

De acordo com Grupioni (2006), se “[...] em anos anteriores, as ONGs foram priorizadas no financiamento de projetos, nesses últimos anos o foco deslocou-se para os sistemas de ensino estaduais e municipais”. Por esse motivo, Grupioni (2006) também destacou que os sistemas estaduais de ensino representavam outro interlocutor a estar mais presente na arena de atuação do MEC,

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/a-educacao-escolar-indigena-e-a-mudanca-de-governo>>.

sendo objeto de investimentos institucionais e aumento significativo de recursos financeiros. Estes recursos eram disponibilizados para realização de cursos formadores, publicação de materiais didáticos e construção de escolas indígenas.

Em contrapartida, Paladino e Almeida (2012, p. 76) ressaltaram que essa atitude do “[...] MEC de priorizar o estabelecimento de um diálogo com as secretarias estaduais de Educação e de restringir o financiamento das ações de Educação Escolar Indígena somente aos sistemas de ensino estaduais, excluindo as organizações indígenas e indigenistas”, foi muito criticada por alguns setores dessas organizações. A razão de toda essa censura foi a falta de apoio financeiro aos programas de formação de professores indígenas e outras ações promovidas por ONGs, comprometendo a continuidade de processos educativos e formativos que estavam acontecendo há vários anos.

Diante dessas circunstâncias, em concordância com as afirmações de Mainardes (2007), foi importante ressaltar o processo de recontextualização das políticas em nível local, formando um conjunto de ideias, princípios e modos de efetivação no estado e município, o qual exercia forte influência no contexto local da Escola pesquisada. Ou seja, o campo micropolítico da Escola investigada não perdeu o vínculo com o que ocorreu e foi discutido no plano nacional nem internacional, formando uma rede de influência.

### **Contexto das influências locais na construção de políticas educacionais indígenas**

A Escola Municipal João Lino da Silva iniciou a luta pelo reconhecimento como escola indígena em 2001, embora já fizesse um trabalho diferenciado há mais tempo, conforme foi dito por um dos entrevistados. Em 2008, entrou no Censo Escolar como indígena, mas desapareceu em 2009, mediante a omissão dos dados por parte das Secretarias de Educação do Município e do Estado. Voltou a figurar no Censo Escolar no ano de 2011. Esse



registro no Censo faz-se necessário principalmente para captação de recursos financeiros através do MEC e do governo estadual do RN. Apenas em 2015, uma lei municipal alterou a denominação para escola indígena, fazendo jus ao esforço da liderança local, na pessoa de JLS e outros membros da Comunidade.

Diante desse contexto, importante esclarecer que movimentos sociais locais e nacionais exerceram influência na micropolítica da Escola, durante esse processo de reconhecimento legal do seu caráter indígena. Desse modo, o entrevistado JLS relatou que após a sua participação na Conferência Local de Educação Escolar Indígena, ocorrida na Escola João Lino da Silva, em 2016, foram escolhidos 18 (dezoito) delegados para participar da Conferência Regional, realizada no Ceará, entre os dias 09 e 11 de outubro de 2017. Nesta Regional, a Aldeia Catu enviou quatro representantes, sendo JLS um deles, que descreveu o seguinte, sobre o que aconteceu nesta Conferência:

[...] Lá nós tivemos uma participação ativa, né? Junto com os demais indígenas daqui do estado. Deixamos nossas demandas, inclusive eu tive uma participação numa questão que eu já venho puxando desde 2014, quando eu era diretor da primeira escola indígena do estado, que assumi em 2013. Já em 2014 a gente conseguiu realizar dentro da Aldeia, o primeiro Seminário de Educação Indígena do Estado e nesse Seminário, no documento final, a gente pedia gestão democrática pra primeira escola indígena e para as demais quando se tornassem indígenas. Lá na CONEEI<sup>17</sup> eu fiz uma defesa direta na frente lá, no público, porque houve dúvidas a quem deveria ser gestor de uma escola indígena. Houve algumas perguntas que quem tinha feito a proposta teria que responder. Que se o não indígena, que morasse com um indígena, poderia ou não ser gestor de uma escola indígena. Então, a defesa era que, obrigatoriamente, em escolas indígenas, indígenas sejam os professores e gestão sejam indígenas. Então, eu tive essa participação ativa lá, fazendo essa defesa e passou a proposta na Local, passou na Regional e foi pra Nacional (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em novembro de 2017).

---

<sup>17</sup> Referência à I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada na cidade de Luziânia-GO, em novembro de 2009, que contou com a participação de três indígenas do Rio Grande do Norte, dois da Aldeia Catu, entre eles, JLS e uma liderança da Comunidade do Amarelão.

Nesse ponto, quisemos destacar a influência exercida pela participação de membros da Comunidade do Catu nas Conferências Locais e Regionais de Educação Escolar Indígena, como também na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) e na Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME).

Essa retrospectiva fez-se necessária para compreendermos o processo de atuação das políticas indígenas no contexto local da Escola investigada. Durante esse período de reconhecimento da Escola, o Brasil era governado pelo PT, partido esse que “[...] tem defendido a efetivação de administrações populares e tem considerado a área de educação como uma prioridade” (MAINARDES, 2007, p. 101), especialmente com foco na diversidade, incluindo a educação indígena. A administração do RN, nos anos 2000, foi dividida entre o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB, atual MDB) e o Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Mediante as renúncias de Garibaldi Alves Filho<sup>18</sup> e Wilma de Faria ao mandato de governo para concorrer ao Senado, denúncias por corrupção e a prática de crime eleitoral, o estado do RN passou por mudanças no espaço de tempo entre 2000 e 2017. Teve expansão populacional e crescimento no número de

---

<sup>18</sup> Garibaldi Alves Filho (PMBD) governou o estado do RN de 1999 até 2002, quando se afastou para concorrer ao Senado e se elegeu. Foi Ministro da Previdência Social no Governo Dilma Rousseff e durante o processo de *impeachment* da presidenta ele votou favorável ao seu afastamento. Além disso, o Supremo Tribunal Federal (STF) recebeu denúncia contra o Senador por suposta prática de crime eleitoral. Para mais informações, ver: <<http://www.atlaspolitico.com.br/perfil/garibaldialvesfilho154>> e <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/>>. Wilma de Faria (PSB) foi governadora do RN por dois mandatos (de 2003-2007 e de 2007-2010). O primeiro mandato foi tranquilo. Já no segundo, ela viu o filho ser preso junto com outros integrantes do governo por desvio de milhões de reais em licitações fraudadas para Secretaria Estadual de Saúde. Para mais detalhes, veja também: <<http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/trajeta-ria-definiu-rumos-de-partidos-e-aliana-as-no-rn/383489>>.

homicídios, o que culminou com a intervenção do exército brasileiro nas ruas da capital Natal-RN, em 2017. Contudo, foi possível identificar um aumento do fator educação do IDH (apesar de ter alto índice de analfabetismo com relação à média nacional), comparado ao ano 2000, segundo os dados do Censo Demográfico de 2010.

Entre 2011 e 2015, o RN foi governado por Rosalba Ciarlini (Democratas – DEM – partido que fez oposição ao governo de Lula e de Dilma e foi aliado da base Temer). Neste governo surgiram denúncias de corrupção, greve do funcionalismo público conhecida nacionalmente, entre outras ações. Contudo, a sua gestão foi apontada como a que mais investiu na educação no decorrer de 20 (vinte) anos. Depois da saída de Rosalba Ciarlini do governo no RN, assumiu o seu vice-governador, Robinson Farias, do Partido Social Democrático (PSD), para o mandato 2015-2018. A sua administração foi marcada por notícias de corrupção em rede nacional, apreciação de contas pela Assembleia Legislativa, além de pedidos de *impeachment*<sup>19</sup>.

Diante desse desenho político usado para caracterizar o estado do RN, verificamos que o município de Canguaretama acabou refletindo parte desse retrato. Entre os anos de 1997 e 2000, a cidade foi administrada por Jurandir Freire Marinho (PDT), o qual foi reeleito para o período de 2001 até 2005. Em busca das ações realizadas no município, durante seu governo, encontramos a sua condenação à prisão pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE). A denúncia foi feita através do Ministério Público Federal do Rio Grande do Norte (MPF/RN), em virtude de ter simulado procedimentos licitatórios na compra de alimentos para merenda escolar. Além disso, foi obrigado a devolver dinheiro ao FNDE, por não ter comprovado a correta aplicação de recursos federais que foram repassados ao município.

---

<sup>19</sup> Para mais detalhes, ver: <<http://blog.tribunadonorte.com.br/heitorgregorio/tag/robinson-faria/>>.

Entretanto, umas das professoras entrevistadas nesta pesquisa, ao falar sobre o período em que foi diretora da Escola investigada (1997-2007), fez os seguintes comentários a respeito da administração de Jurandir, dizendo que:

A minha gestão na época de 10 anos, eu digo pra você que foi boa, mas assim, com um olhar de, assim, se eu tivesse um conhecimento, hoje esses 10 anos pra mim, hoje é de experiência, serve de experiência. Não quer dizer que porque era tudo de fartura, foi um governo na época de Jurandir, onde ele dava assistência de material escolar, tinha muitos cursos, formação pra professores, entendeu? (Professora JMS. Entrevista concedida em julho de 2017).

E acrescentou que durante a administração de Jurandir Marinho, além da fartura de muitos alimentos para Escola, como: inhame, macaxeira, carne, frango, iogurte, sorvete, os quais poderiam até ser levados pelos estudantes para suas casas, ainda havia uma presença forte da Secretária de Educação na Escola, inclusive reunindo os diretores, frequentemente. De acordo com a entrevistada:

Era um período que tinha premiação pra os professores, pra alunos. Tinha muitos programas, programa da boca limpa. Ganhava carro aquele aluno que ia pro dentista, entendeu? E no final do mês era contemplado. Era também de bicicleta, o aluno que tivesse a melhor nota ele era contemplado com sorteio de bicicleta. Vinha muito alimento. Os professores também, a questão se não faltasse a sala de aula, ele também ganharia prêmio. Eles eram premiados, um incentivo. E se a escola fosse limpa ela também entrava na premiação (Professora JMS. Entrevista concedida em julho de 2017).

As referências feitas pela professora JMS denotavam claramente uma administração municipal voltada para a meritocracia<sup>20</sup>, por meio da premiação dos melhores alunos,

---

<sup>20</sup> De acordo com Freitas (2013, p. 64), “A meritocracia reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional). Fortemente ancorada em processos matemáticos e

considerando apenas o resultado expresso através da nota pelo desempenho na escola. Incentivos para que os professores não faltassem às aulas, como se isso já não representasse um compromisso desse profissional. Prêmios para que as escolas se mantivessem sempre limpas e, nesse ponto, ponderamos sobre as condições oferecidas a estes estabelecimentos a fim de que cumprissem essa meta. A ideia apresentada pela professora demonstrava a pretensão de se legitimar o controle sobre os profissionais da educação, além do pagamento por mérito, o qual tem sido amplamente utilizado nas organizações empresariais.

Em linhas gerais, os prefeitos Edmilson Faustino dos Santos e Wellinson Carlos Dantas Ribeiro também apresentaram problemas na justiça. Edmilson Faustino dos Santos era o vice-prefeito na chapa de Jurandir Marinho e assumiu o mandato de 2004 a 2005, após a renúncia de Jurandir, sendo, depois, reeleito, para o exercício de 2005 a 2009. Edmilson Faustino dos Santos foi condenado pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE) a devolver dinheiro, devido às irregularidades nas contas do município, após pagamentos sem determinações específicas e documentação legal na compra de alimentos e de material esportivo. Já Wellinson Carlos Dantas Ribeiro elegeu-se para os anos de 2009 até 2012. Foi investigado por contratações irregulares de funcionários, apesar de haver concursados esperando para assumir seus cargos. Sua

---

estatísticos de estimação, é principalmente usada como ferramenta para estimar metas a serem cumpridas pelas escolas e pelos profissionais. Os resultados dos processos de avaliação são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela”. Para saber mais, ver: FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, I; ZAN, D. (Orgs.). **Plano Nacional da Educação (PNE):** questões desafiadoras e embates emblemáticos, p. 47-84. Brasília: INEP, 2013. Ver, também: FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out. - dez., Campinas, 2014.

administração terminou em 2012, deixando os professores sem o salário de dezembro e o décimo terceiro atrasado.

A prefeita Maria de Fátima Borges Marinho estava em seu segundo mandato. Foi eleita para o cargo no período de 2013 a 2016 (pelo PSD) e de 2017 até 2020 (pelo PMDB). Um fato curioso em sua primeira eleição foi que ela substituiu o ex-prefeito Jurandir Marinho, o qual teve a sua candidatura indeferida pelo Tribunal Regional Eleitoral (TRE), por causa das irregularidades na prestação de contas da sua administração municipal. Fátima Marinho era ex-esposa de Jurandir Marinho. Foi no governo de Fátima Marinho que a Escola Municipal João Lino da Silva foi reconhecida como indígena, inclusive alterando a sua denominação através de uma lei municipal já citada neste escrito.

Em seu primeiro mandato, foi pertinente lembrar o que disse a prefeita Fátima Marinho em entrevista ao *blog* de Daltro Emerenciano<sup>21</sup>, durante a escolha do seu secretariado: “Procurei pessoas que tivessem uma identificação com as frentes de trabalho, que possuíssem uma estreita relação com a cidade e, portanto, fossem conhecedoras da nossa realidade, e que estivessem afinadas com o nosso projeto administrativo”. Segundo a prefeita, os secretários foram todos escolhidos sem interferência de partidos aliados, mas, a partir de critérios pré-estabelecidos por ela mesma. Dentre os novos secretários, a responsável pela Educação era Maria de Fátima Pessoa Alves de Oliveira, que possuía licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e especialização em Gestão Escolar e Linguística pela Universidade Potiguar (UNP).

A secretária de Educação escolhida pela prefeita para o período de 2013 a 2016 possuía uma experiência na área, haja vista a sua formação acadêmica e a sua atuação como professora das redes municipal e estadual de ensino. Além disso, foi diretora das

---

<sup>21</sup> Com a intenção de saber mais, ver: <<http://www.blogdedaltroemerenciano.com.br/2012/12/canguaretama-secretariado-de-fatima-marinho-esta-confirmado/>>.

escolas Guiomar de Vasconcelos (rede estadual), José de Carvalho e Silva (rede municipal), Juarez Rabelo (rede municipal) e Centro Educacional Maria Pessoa Alves (rede privada). Com tais características, exerceu uma forte influência no processo de elaboração do PPP da Escola Municipal João Lino da Silva, como também nos embates empreendidos para o reconhecimento da Escola como indígena.

Sobre essa gestão da Secretaria Municipal de Educação, JLS, que era diretor da Escola Municipal João Lino da Silva durante esse período (2013-2016), por não aceitar apadrinhamentos de pessoas não indígenas que foram encaminhadas pela Prefeitura para assumir cargos na Escola, afirmou o seguinte:

Cheguei a entregar as chaves da Escola à Secretária de Educação, ela na época foi muito firme, o nome dela é Fátima Pessoa. Ela foi muito firme, não aceitou as chaves e disse que como eu tinha uma luta diferenciada, ela ia conversar com a gestão do Município e que ia garantir que pessoas da Comunidade trabalhassem na escola indígena, que fizesse Educação Escolar Indígena. (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

A partir da fala de JLS, percebemos a determinação da Secretária de Educação naquele momento, firmando compromisso com o então gestor da Escola Municipal João Lino da Silva, não aceitando as chaves da Escola e buscando meios que pudessem garantir apenas pessoas indígenas trabalhando naquela instituição escolar. Já no segundo mandato da prefeita Fátima Marinho, houve mudança na Secretaria de Educação, assumindo Elizabete Marinho de Carvalho Gomes, em 2015. Em conversa informal com a diretora VMAS, ela comunicou que Fátima Pessoa foi exonerada da Secretaria de Educação por razões de politicagem, mas não quis entrar em detalhes sobre esses motivos.

Percebemos que a influência exercida pela Secretaria Municipal de Educação de Canguaretama, em reconhecer a Escola Municipal João Lino da Silva como indígena, baseava-se também no interesse em chamar mais atenção para a educação municipal.

Com um projeto de governo nacional focado na educação para a diversidade e marcado por políticas de ações afirmativas, era de se esperar que o governo municipal também demonstrasse grande interesse em mostrar um programa de Educação Escolar Indígena para o estado do RN e até para o Brasil, já que o intercâmbio cultural também oportunizava esse contato com outros estados.

### **Considerações finais**

Para responder ao objetivo desta pesquisa relacionado à análise do contexto de influências na construção de políticas educacionais indígenas, na Escola João Lino da Silva, foi possível perceber as mudanças ocorridas na Escola, por efeito dessas influências sejam elas internacionais, a partir da conceituação do termo diversidade e dos organismos financiadores da Educação Indígena, os quais determinam os caminhos a serem seguidos no campo pedagógico e administrativo da Escola. Ou pelas influências de políticas nacionais e locais, as quais, a partir da Constituição de 1988 traçaram novos rumos para Educação Escolar Indígena no Rio Grande do Norte, estabelecendo políticas públicas de afirmação indígena e reconhecendo a indianidade da Escola que fazia um trabalho diferenciado, no que dizia respeito à língua tupi, à Etno-história e à educação intercultural.

No entanto, foi possível observar, de acordo com as vozes dos profissionais da Escola que havia percepções diferenciadas dessas influências. O antigo gestor demonstrou um posicionamento mais crítico e questionador, reconhecendo a sua luta e o seu papel como agente de mobilização pelo reconhecimento da Escola como indígena e pela implementação de um currículo diferenciado. Enquanto a outra professora entrevistada teceu elogios ao gestor municipal, cuja administração era baseada na corrupção e na meritocracia.

Nesse sentido, foi importante verificar que transformações ocorridas na educação brasileira, assim como nas políticas públicas educacionais para a Educação Indígena, a partir das



influências nacionais, contribuíram para as mudanças ocorridas na gestão administrativa da Escola, a qual passou a buscar uma gestão democrática, assim como nos aspectos pedagógicos, com a introdução da língua tupi, da Etno-história e da educação intercultural como parte de um currículo diferenciado.

Com base no exposto, constatamos que a participação e o protagonismo são ferramentas para o desenvolvimento de uma educação escolar indígena de qualidade e que a influência exercida pelas políticas internacionais, nacionais ou locais podem contribuir em diversos aspectos para o alcance desse mérito, sendo destaque a conscientização de cada membro da comunidade escolar, na luta pela conquista do seu lugar no espaço social.

A partir dos resultados apresentados, ficou evidenciada a necessidade de engajamento dos diferentes atores que compõem a comunidade escolar investigada, a fim de que possam legitimar a Educação Escolar Indígena na Aldeia Catu, respeitando as diferentes culturas, sejam elas indígenas ou não e promovendo um aprendizado significativo, apesar de toda rede de influência exercida sobre a Escola. Nessa perspectiva, o contexto de influência na construção das políticas indígenas deve possibilitar o protagonismo dos atores sociais, de modo que todos os envolvidos possam se engajar na luta pelo apoio e incentivo das entidades políticas e sociais responsáveis pela Educação Indígena no estado. A articulação entre essas esferas pode contribuir para a construção de um projeto de sociedade igualitário e participativo para os indígenas do Rio Grande do Norte e quiçá, do Brasil. Eis, portanto, o desafio!

## Referências

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar.** Barcelona, Buenos Aires, México: PAIDÓS, 1989.

- \_\_\_\_\_. **Education reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham, Philadelphia: Editora Open University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. In: **Comparative Education**, v. 34, n. 2, p. 119- 130, 1998.
- BARROSO, Luís Roberto. **Vinte anos da Constituição de 1988: a reconstrução democrática do Brasil.** Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/176538>>, p. 1-18, jul./ 2008>. Acesso em: 07 mar. 2018.
- BESSA FREIRE, J. R. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: IBASE, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J. with GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.** Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- GOMES, N. L. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas.** Goiânia, GO: Editora UFG; Belo Horizonte, MG: Perspectiva, 2011.
- GRUPIONI, L. D. B. **A Educação Escolar Indígena e a mudança de governo.** Maio, 2006. Fonte: Instituto Socioambiental (ISA) | Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://pib>.

socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/a-educacao-escolar-indigena-e-a-mudanca-de-governo>.

Acesso em: 02 mar. 2018.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <[www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET\\_12\\_Vias01\\_WEB.pdf](http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET_12_Vias01_WEB.pdf)>. Acesso em: 05 mai. 2017.

MAINARDES, J. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, São Paulo, n. 15, p. 118-133, set-dez. 2000.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho.** 5. ed. Brasília-DF: OIT, 2011.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Brasil dos governos Lula.** Rio de Janeiro: Contracapa; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017): CONTROVÉRSIAS E DESAFIOS

José Luis de Oliveira  
Roberto Luis Renner  
Eva Aparecida de Oliveira

### **Introdução**

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, conforme estabelecem a Constituição Brasileira (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), é um direito básico de cada cidadão e cidadã, sendo que sua universalização é prevista como dever do Estado. Esta etapa da escolarização constitui-se em um período muito importante, uma vez que deve proporcionar aos educandos um maior aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a fim de direcioná-lo primordialmente para a sua inserção no mercado de trabalho e prepará-los para o exercício da cidadania. Tal afirmativa se justifica na própria definição de alguns de seus objetivos, conforme previsto no Artigo 35 da LDB (1996), tais como: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” e para “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Entretanto, apesar de se tratar da etapa escolar estratégica para o desenvolvimento de habilidades e capacidades específicas, da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes, quando se reflete sobre o Sistema Educacional Brasileiro é consensual que esta fase da educação é a etapa que provoca os maiores debates, cujas opiniões mais divergentes se chocam. Conforme afirma Krawczyk (2011, p. 754), o Ensino Médio “[...] é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes

problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade”.

Para a autora, embora o Ensino Médio compreenda apenas os três ou quatro últimos anos da Educação Básica, sejam talvez “[...] os mais controvertidos, o que traz dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização”. Além disso, embora muito se discuta sobre o assunto, o fato é que nunca se chegou a um consenso sobre a real identidade do Ensino Médio, “fala-se da perda da identidade, quando na verdade o Ensino Médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional” (KRAWCZYK, 2011, p. 754).

Desde o seu surgimento o Ensino Médio envolve em seu bojo contradições e disputas que o ultrapassam, as quais correspondem, no campo educacional, ao movimento marcado pela contradição entre capital e trabalho. Os debates relacionados à essa etapa do ensino que já não são novos, com os movimentos reformistas dos últimos anos parecem ganhar fôlego novo, principalmente com a aprovação da Lei nº 13.415/2017. A legitimidade de tal Política tem sido amplamente questionada, uma vez que sua aprovação se deu sem a devida participação e consenso da maioria dos agentes sociais interessados, o que pode abrir precedentes para mudanças aligeiradas e não democráticas nas Políticas Educacionais brasileiras.

Nesse sentido, se não apenas oportuno, este trabalho é necessário porque pode contribuir para a discussão sobre as mudanças propostas pela Lei nº 13.415/2017 que versa sobre a atual reforma do Ensino Médio brasileiro, destacando alguns avanços e retrocessos dessa etapa da Educação nacional. No propósito de expor nossa argumentação de forma didática, o texto foi dividido da seguinte forma: primeiro, contextualiza-se a Educação brasileira destacando seu caráter elitista e sua aproximação aos ditames do ideário mercantilista; posteriormente, aborda-se o Ensino Médio brasileiro, destacando

sua dualidade e as contradições da Lei nº 13.415/2017, que trata da atual reforma dessa etapa educacional.

### **Educação brasileira: as marcas de suas finalidades bem específicas**

A Educação é algo permanente, trata-se de uma prática social complexa, multiforme e contínua que se dá em diferentes espaços, tempos e situações que vão além do contexto escolar. Nesse sentido, para discutirmos sobre as finalidades bem específicas da Educação Escolar no Brasil e sua institucionalização, cabe abordar, inicialmente e de modo geral, que a Educação se apresenta sob duas dimensões: em sentido *lato sensu* e em sentido *stricto sensu*. Tal distinção é importante para discutirmos como se formou a demanda social pela Educação Escolar e como essa será atendida na sociedade capitalista.

Conforme esclarece Barbosa (2015, p. 75), a Educação em sua dimensão *lato sensu*, ou seja, em sentido mais amplo, “[...] está relacionada ao conhecimento, aos saberes, aos valores transmitidos no processo de reprodução do ser social”. Conforme ressalta o autor, ao longo do processo de desenvolvimento do ser social, novas categorias foram sendo requeridas pelos complexos sociais diante do que “[...] a educação dos homens tem a finalidade de sempre produzir o novo. Essa reprodução se dá com o processo de aprendizagem, o qual exige um tempo maior, além de um acúmulo de conhecimentos e de aperfeiçoamento”.

Todavia, com o crescente desenvolvimento das forças produtivas, cada vez mais se exigiu a formação de sujeitos aptos para atender às necessidades da produção crescente. É nesse cenário que a Educação assumiu, além de sua dimensão *lato sensu*, também sua forma *stricto sensu*, tendo a Escola como instituição privilegiada e essencial para sua transmissão. Portanto, é a partir da sociedade capitalista que a Educação em sua dimensão *stricto sensu* se configurou como uma necessidade para a formação dos indivíduos para o trabalho e deste modo então, sua demanda

passou a ser reprimida e/ou atendida de forma bastante limitada à classe trabalhadora.

Isso posto, fica evidente que a Educação é continuamente uma atividade intencional, a ser medida pela referência a alguma finalidade específica ou a serviço de algum projeto societário. Conforme ressalta Oliveira (2009, p. 237), uma análise crítica da Educação ao longo da história “[...] evidencia que ela é uma prática social que se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nas diversas instituições e movimentos sociais, portanto é constituinte e constitutiva dessas relações”.

Deste modo, ao constituir-se como prática social, ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, a qual se altera no tempo e no espaço sempre em razão das transformações sociais, a Educação em cada sociedade, foi sendo pensada como um projeto social que respondesse às demandas ou necessidades estabelecidas por grupos antagônicos.

Nesse sentido, cada sociedade, tendo por base as forças que a constituem, estabelece e organiza um Sistema Educacional para cumprir determinadas finalidades sociais, fazendo com que este, apresente-se como um verdadeiro espaço de luta e contradição. Nesta perspectiva, a Educação pode, por um lado, ser percebida como uma possibilidade de alargamento do horizonte humano e desenvolvimento social, como um processo que dignifique o ser humano, que não apenas o instrua, mas sim, que o liberte, levando-o à inserção social e ao descortinamento de uma consciência cidadã, despertando uma visão mais reflexiva, crítica e participativa. Entretanto, por outro lado, a Educação condicionada à estrutura econômica torna-se contraditória e diferenciada a depender do público a qual se destina. Para as classes abastadas a educação privilegia o conhecimento, a erudição, enquanto para a classe trabalhadora a Educação é mecanicista, meramente técnica voltada para o trabalho, isto porque no sistema capitalista a Educação é entendida como meio da preparação da força de trabalho produtiva para o mercado de trabalho, deixando, assim, de privilegiar o conhecimento e

passando a atuar de maneira instrumental e pragmática, em consonância com a lógica do mercado.

Nas sociedades capitalistas, instituições escolares tendem a reproduzir as necessidades da sociedade que as engendrou. Conforme assegura Oliveira (2009), nesse modelo de sociedade é possível detectarmos diversas finalidades da Educação Escolar, as quais atendem, sobremaneira, os propósitos dos grupos dirigentes. Entre essas finalidades, o autor destaca:

a) garantir a unidade nacional e legitimar o sistema; b) contribuir com a coesão e o controle social; c) reproduzir a sociedade e manter a divisão social; d) promover a democracia da representação; e) contribuir com a mobilidade e a ascensão social; f) apoiar o processo de acumulação; g) habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores para servir ao mundo do trabalho; h) compor a força de trabalho, preparando, qualificando, formando e desenvolvendo competências para o trabalho; i) proporcionar uma força de trabalho capacitada e flexível para o crescimento econômico (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

Importar ressaltar, que não acreditamos ou defendemos aqui uma simbiose entre a Educação Escolar e o mundo da produção, todavia, não podemos negar que nas sociedades geridas pelo modo de produção capitalista é perene a relação entre tais instâncias. Consequentemente, por mais que se busque a autonomia da Escola em relação ao próprio modo de produção, imaginá-la com plena autonomia, segundo assegura Oliveira (2009, p. 144), “[...] é desconhecer a própria determinação histórica da materialidade das relações de produção sobre a constituição dos espaços de formação de consciência, como é o caso da Escola”.

Ao discutir a desigualdade como produto e condição do projeto dominante da sociedade brasileira, Frigotto (2007, p. 1131) ressalta que para entendermos a dívida nacional com a Educação se faz necessário “[...] se dispor a entender o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal [...]”. Para o pesquisador, apreender as forças que disputaram os projetos societários e suas



determinações no Brasil, nos possibilita entender o que nos trouxe até aqui. Diante de tal análise, o mesmo está seguro de que:

[...] o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado (FRIGOTTO, 2007, p. 1131).

Como então procuramos evidenciar, desde seu surgimento a Educação foi marcada por finalidades bem específicas, e no caso brasileiro não se deu de outra forma. Tais considerações são importantes para então podermos tratar da Educação Brasileira e da formação de sua demanda social. Deste modo, desde o período colonial à atualidade, a Educação no Brasil tem se vinculado não apenas à organização econômica e política do país, mas também aos projetos e requerimentos da classe hegemônica de cada momento histórico.

No Período Colonial, a Educação proposta pelos jesuítas já levava em conta as posições sociais, repercutindo assim em níveis distintos de instrução: “[...] para os índios, os rudimentos da língua e os ofícios; para os brancos libertos, os rudimentos da escrita, da leitura e os ofícios; para as classes abastadas, os ensinamentos superiores que garantiriam a manutenção da estrutura de poder [...]” (SILVA, AMORIM, 2017, p. 187).

Novas necessidades no campo educacional emergiram com a Independência (1822) e o início do Período Imperial. Nesse cenário, embora a Constituição de 1824 defendesse a ampliação do número de Escolas primárias e a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, a estratificação social nesse período tornou-se ainda mais complexa, uma vez que a Educação permanecia voltada para as elites rurais.

A Constituição de 1891 delegou às Províncias o compromisso de legislar e promover a Educação Primária e Secundária no Brasil. Todavia, a falta de investimentos acabou gerando um sistema dual de ensino, o qual, por um lado, privilegiava a

Educação dos cursos secundários e superiores voltados para a formação das elites, enquanto por outro lado, o ensino primário e profissional era direcionado às classes populares com o único objetivo de prepará-los para o mercado de trabalho, de moldá-los aos interesses do Mercado e das classes dominantes.

As intensas transformações oriundas do processo de industrialização e modernização do Estado brasileiro na década de 1930 exigiram a expansão da formação de mão-de-obra especializada para atender as novas necessidades do Mercado e favoreceu na repercussão de importantes discussões e transformações no campo educacional nacional. Nesse cenário, destaca-se a criação do Ministério da Educação em 1931 e o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, reivindicando a laicidade, gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Público. Entretanto, os avanços trazidos pela Constituição de 1934 decorrentes das discussões e reivindicações desse movimento renovador foram suprimidos pela Constituição de 1937 a qual expressou claramente o caráter dual da Educação “[...] em que, para a classe dominante estava destinado o ensino público ou particular; ao povo marginalizado, deveria destinar-se apenas o ensino profissionalizante” (SOUZA 2018, p. 3).

Com a Constituição de 1946, a Educação novamente passou a ser tida como direito de todos, todavia, sua obrigatoriedade era prevista apenas para o Ensino Primário, já, com relação ao Ensino Médio, este nível continuou dual, legitimando o caráter seletivo e classista da Escola.

Posteriormente, em 1961, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 4.024/1961, a legislação educacional apresentou avanços significativos quanto à ampliação e melhoria do atendimento escolar como um todo. Por outro lado, privilegiou os estabelecimentos de ensino particulares, omitindo o dever do Estado de disponibilizar ensino gratuito, previsto pela Constituição de 1946.

Ao longo do Regime Ditatorial Brasileiro (1964-1985), a Educação esteve articulada ao modelo econômico e político da época, passando a apresentar características pragmáticas e tecnicistas com a finalidade de qualificação para o mercado de trabalho. Nesse cenário, além da abolição das disciplinas com conotações críticas (mencionar as disciplinas abolidas), as escolas assumiram o papel de treinar os estudantes, servindo como modeladoras do comportamento humano e fornecedoras de mão-de-obra para as indústrias.

Em 1971, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (Lei 5.692/1971). Tal legislação, segundo Kuenzer (1988, p. 16):

[...] substituiu os antigos ramos propedêuticos e profissionalizantes por um sistema único – por onde todos passam independentemente de sua origem de classe – cuja finalidade é a qualificação para o mercado de trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola.

Com a redemocratização nacional e a Constituição de 1988, a Educação passou a configurar como um dos direitos sociais. Nesse cenário, foi em meio à um intenso contexto de embates político-ideológicos de forças sociais contraditórias que tencionavam a construção de um novo projeto de sociedade, que se deu a aprovação da atual LDBEN nacional, Lei nº 9.394/1996. Entretanto, as propostas mais progressistas de Educação, defensoras de uma Educação pública, universal, laica, gratuita e de qualidade para todos os que acabaram sendo suprimidos pelas forças conservadoras as quais, em defesa de um projeto educacional neoliberal e privatista e por intermédio de Decretos, Medidas Provisórias e demais artifícios jurídicos, menosprezaram a Constituição cidadã e a rebaixaram, conforme afirma Frigotto (2007, p. 1137), ao posto de uma “letra morta”.

Com a adesão brasileira ao projeto neoliberal ocorrida no governo Collor de Mello, os debates políticos tão presentes nas décadas anteriores acabaram sendo ofuscados, repercutindo negativamente no campo educacional, posto que a Educação

passou a ser norteadada pelo ideário mercantilista, meramente profissionalizante, suprimindo-se, assim, a ideia de uma Educação realmente voltada para uma formação crítico-emancipatória, inclusiva e como um instrumento que possa contribuir efetivamente para pelo menos amenizar as desigualdades sociais.

A conjuntura neoliberal da década de 1990 favoreceu um ciclo de reformas educativas, materializadas em Leis, Decretos, Pareceres, Resoluções e Planos de Educação, as quais vem alterando o Sistema Educacional Brasileiro em todos os seus níveis e modalidades. Nesse contexto, diversos autores (MAUÉS, 2009; SANTOS e MESQUIDA, 2014; FELDFEBER, 2009; OLIVEIRA, 2009, COELHO, 2006) afirmam que as novas diretrizes educacionais adotadas pelo Brasil, além de responderem aos imperativos do capital internacional, sofrem interferências e influências diretas de Organismos Multilaterais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Comunidade Europeia (CE), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) etc.

O reflexo dessa realidade na Educação é direto, uma vez que tem se tornado cada vez mais comuns e frequentes os discursos que defendem o estreitamento da Educação com o sistema produtivo. Tal afirmativa pode ser exemplificada pela nova reforma do Ensino Médio brasileiro (Lei 13.415/2017), a qual tem gerado grandes embates na comunidade escolar pela ausência de participação social nas discussões das suas proposições.

Conforme veremos a seguir, a exclusão das instancias da base da Educação e da própria sociedade nas discussões referentes a tal Política pode indicar que os interesses dos protagonistas da reforma educacional em curso na verdade atendem muito mais ao desenvolvimento econômico do que ao educacional.

## **Ensino médio brasileiro: espaço sem consenso**

No Brasil, a Educação Básica compreende três etapas: a Educação Infantil (para crianças com até cinco anos), o Ensino Fundamental (para estudantes de seis a 14 anos) e o Ensino Médio (previsto para estudantes de 15 a 17 anos). Os dados do Censo Educacional (2020), disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que no período foram registradas 47,3 milhões de matrículas nas 179,5 mil escolas de Educação Básica do país.

Inicialmente, a legislação educacional brasileira garantiu a universalização do atendimento e gratuidade da Educação apenas para o Ensino Fundamental. O Ensino Médio passou a compor a Educação Básica com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, todavia, essa gratuidade e obrigatoriedade do atendimento apenas foi expandida para as demais etapas da Educação Básica após aprovação e promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que alterou o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e definiu como dever do Estado a oferta da “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, 2009).

Com relação ao Ensino Médio, as fontes estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que no final século passado e início do atual essa etapa da Educação Básica passou a experimentar um processo de expansão materializado pelo crescimento das matrículas conforme apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1.** evolução do número de matrículas no ensino médio por agregação e ano – Brasil 1995-2020

AGREGAÇÃO	ANO					
	1995	2000	2005	2010	2015	2020
<b>TOTAL</b>	5.324.831	8.192.948	9.031.302	8.357.675	8.076.150	7.550.753
<b>Federal</b>	113.312	112.343	68.651	101.715	155.925	233.330
<b>Estadual</b>	808.326	6.662.727	7.682.995	7.177.019	6.819.430	6.351.444
<b>Municipal</b>	288.708	264.459	182.067	91.103	50.893	40.030
<b>Privada</b>	1.164.485	1.153.419	1.097.589	987.838	1.049.902	925.949

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base nos dados do INEP (2019).

A busca pela democratização e universalização do Ensino Médio foi tardia e se deu em meio à uma cultura escolar ainda incipiente para o atendimento dos estudantes oriundos das camadas populares, uma vez que, historicamente, essa etapa da Educação esteve apenas voltada para o atendimento dos estudantes procedentes dos setores médios e da elite brasileira.

Nesse sentido, conforme indicam Favero, Ribas e Oliveira (2017, p. 24):

A procura pelo Ensino Médio tende a aumentar, não só em função da demanda progressiva produzida pela conclusão do Ensino Fundamental, ou mesmo, pela sua obrigatoriedade reconhecida em Políticas Públicas, em especial, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), mas também pelas exigências do mercado de trabalho, entre as quais está a formação escolar mínima em nível médio. Nas camadas mais populares, a conclusão dessa etapa de ensino representa uma forma de sobrevivência em um mercado cada vez mais competitivo.

Assim, o crescimento que o Ensino Médio passou a experimentar a partir da década de 1990 é justificado por um conjunto de fatores, fazendo-se necessário pensar em políticas específicas para esse atendimento, já que, nos últimos anos as condições que vem se dando tal expansão podem acarretar prejuízos para a população demandante dessa etapa.

Os debates sobre a sua dualidade<sup>22</sup> e a ausência de uma definição quanto à identidade do Ensino Médio é recorrente entre os pesquisadores da área educacional. O Artigo 35, incisos I a IV da Lei n. 9.394/1996 define como finalidades para o Ensino Médio (BRASIL, 1996, p. xx):

- I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina;

Como é possível perceber, o Ensino Médio brasileiro tem uma proposta confusa, complexa e difícil de ser atendida, pois abrange tanto o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental quanto procura atender simultaneamente a preparação para o trabalho e a cidadania por meio da construção da autonomia e do pensamento crítico. Nas palavras de Machado (1989, p. 33):

O Ensino Médio fica como espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino, o nível de ensino que revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado. O conflito localiza-se, principalmente, no interior do ensino intermediário, cujo conceito está em plena evolução. É esta dupla função

---

<sup>22</sup> A tese que permeia o fenômeno do dualismo no contexto da Educação brasileira, defende a existência de uma Escola destinada a formar os dirigentes da sociedade e outra, os trabalhadores.

que confere a esta etapa da escolarização seu caráter obscuro, uma vez que para atendê-las não se trata de questões apenas pedagógicas, mas políticas – resultantes das mudanças nos modos de produção específicos de cada período histórico, os quais influenciam diretamente a relação entre educação e trabalho. O próprio termo “médio”, ou “ensino do meio”, ou seja, aquele que se delimita entre duas pontas, dificulta o entendimento correto da natureza dessa etapa educacional. Trata-se como bem ressaltou Nosella (2011, p. 1062) “[...] de uma palavra, portanto, em si mesma vazia de sentido, definida pelos extremos”. Essa dualidade e indefinição da identidade do Ensino Médio, isto é, se ele deve estar mais voltado à formação geral ou à profissionalização, se para o trabalho ou para a cidadania dificulta sobremaneira na definição de uma política pública para a expansão e o atendimento dessa etapa educacional de maneira condizente com a realidade daqueles (a) que dela demandam.

Como é possível perceber, quando se trata do Ensino Médio, o terreno é delicado e instável, e os debates sobre sua identidade, que já não eram recentes, se acirraram ainda mais a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI, em decorrência das profundas mudanças que ocorreram nos campos econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico, as quais impulsionaram diferenciados grupos e interesses a advogarem novas e maiores posições e poderes sobre essa etapa da Educação Nacional.

Nesse cenário, grupos de interesse em disputa passaram a fomentar um alardeado midiático procurando convencer a opinião pública de que o Ensino Médio brasileiro está em “crise” ou, ainda, que vive um “apagão”. No bojo desse movimento, se deu um conjunto de Leis, Resoluções, Decretos, Emendas e Programas que objetivavam realizar uma série de mudanças na Educação Nacional. Essa lógica encontra-se muito bem expressa na reforma do Ensino Médio brasileiro, proposta pelo Governo Federal por intermédio da Medida Provisória (MP) 746, publicada em 22 setembro de 2016, convertida posteriormente na Lei 13.415/2017. Essa proposta, ao sufocar o necessário diálogo e discussão junto às instâncias de base da Educação e da própria sociedade no que diz



respeito à sua forma, conteúdo e implantação efetiva, tem gerado grandes embates na comunidade escolar.

As justificativas para a implementação dessa reforma estão detalhadas no documento Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC<sup>23</sup> apresentado pelo Ministério da Educação. Dentre os 25 argumentos apresentados no documento, o governo defende que tal reforma propicia mais liberdade ao aluno para escolher as áreas de conhecimento que pretende aprofundar, de acordo com sua vocação, projeto de vida, ou ainda optarem por uma formação técnica caso queiram concluir o Ensino Médio e começarem a trabalhar. Outros argumentos apresentados sugerem que o antigo Ensino Médio possuía um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialogava com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI, e que grande parte dos jovens não frequentavam a escola na idade certa e os que o faziam, apresentaram péssimos resultados, principalmente nas disciplinas de Português e Matemática, conforme mostravam as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Frente tal proposta, pesquisadores como Silva (2018, p. 2-3), defendem que tal política, embora se apresente sob a aparência de novo, na verdade trata-se da retomada de um “empoeirado discurso” que retroage a meados da década de 1990 e que “[...] reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da Educação Básica nos últimos 20 anos”. Outros como Motta e Frigotto (2017); Ferreti e Silva (2017); Ferreti (2018) explicam que a Lei nº 13.415/2017 carrega um intuito político preciso, expresso pelo empobrecimento dos currículos educacionais causado pela não-

---

<sup>23</sup> Trata-se de 25 propostas de alteração da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

obrigatoriedade e pelo esvaziamento de conteúdos indispensáveis à formação geral e humanista e à administração da questão social.

Fica evidente, portanto, que desde seu surgimento o Ensino Médio arrasta em seu bojo contradições e disputas que o ultrapassam, as quais correspondem, no campo educacional, ao movimento marcado pela contradição entre capital e trabalho. Portanto, toda medida que vise à superação dos desafios impostos ao Ensino Médio brasileiro deve partir do reconhecimento de que seus dilemas não se esgotam no campo pedagógico – estendem-se também ao político. Expressam as contradições presentes na relação entre capital e trabalho e escancara a realidade de uma sociedade de estrutura dual, dividida em classes e desigual.

### **Algumas considerações...**

O processo de reestruturação produtiva nacional, o qual veio a se intensificar a partir da década de 1980, repercutiu em mudanças de natureza, forma de organização e elevação do nível de racionalização do trabalho, passando-se a exigir do Estado a sua reestruturação e do sistema nacional de educação, o aumento do patamar mínimo de escolarização e formação do trabalhador brasileiro. É nesse contexto que o Ensino Médio nacional passou a experimentar um processo de expansão materializado pelo crescimento das matrículas.

Ao longo da história da Educação brasileira, em decorrência de sua posição mediadora, em termos de concepção, estrutura e formas de organização, o Ensino Médio é a etapa do ensino que mais tem apresentado dificuldade de enfrentamento em seus desafios. Ora identificado como etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, ora tendo uma finalidade estritamente profissionalizante, o currículo do Ensino Médio sempre foi um campo contestado entre diferentes projetos sociais, padecido de velhas e novas contradições.

O grande desafio que se coloca para uma expansão e reforma consequente do Ensino Médio, que leve em consideração as

especificidades de seu público, parece residir na difícil equação de um conflito bastante conhecido: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental simultaneamente à preparação para o trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia e do pensamento crítico.

Para nós, reside aí o maior equívoco cometido nas análises referentes ao Ensino Médio brasileiro, que é tratá-lo de forma endógena, desconsiderando que sua construção se dá no seio de projetos societários antagônicos e conflitantes. Nesse sentido, acreditamos que os dilemas dessa etapa educacional devem ser enfrentados para além do restrito ao âmbito pedagógico, pois estendem-se também e fundamentalmente ao campo político.

Assim, acreditamos que, em relação ao Ensino Médio no Brasil, não seja possível falarmos em reformas verdadeiramente efetivas quando nem sequer ainda conseguimos sanar alguns dos problemas que nos desafiam há muito tempo, como a escassez de financiamento, a desvalorização dos professores ou mesmo a não existência de um sistema nacional de Educação que possibilite as condições efetivas para o desenvolvimento de uma Educação de qualidade, pública, gratuita, laica e acessível em cada canto desse país. Ademais, não podemos esquecer da difícil tarefa de buscar a superação da dualidade estrutural presente em uma sociedade dividida em classes e tão desigual como a sociedade brasileira.

## Referências

BARBOSA, Mayra de Queiroz. **A demanda social pela educação e a inserção do Serviço Social na educação brasileira**. Campinas: Papel Social, 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>

gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em 12 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar de 2020**. Brasília, DF: INEP/DEED, 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf)>. Acesso em 08 nov. 2021.

COELHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 43-66.

FAVERO, Elizabeth Dantas de Amorim; RIBAS, Marciele Stiegler; OLIVEIRA, José Luis de. A crise do ensino médio: a MP 746/2016 em discussão. In: ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marciele Stiegler; FAVERO, Elizabeth Dantas de Amorim (ORG.). **Políticas educacionais, representações sociais e docência na interface com a escola**. Curitiba, CRV, 2017, p. 55-69.

FELDFEBER, Miriam. Internacionalização da educação, “tratados de livre comércio” e políticas educativas na América Latina. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 161-182.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p.385-404, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago.

2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/01034014-ea-32-93-0025.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2021.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2021.

KUENZER. Acacia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**: São Paulo: Cortez, 1988.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 287-308.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p.355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-13900355.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.- dez. 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/wFtvf3SFQR6y5qfVvNPmY8s/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 07 nov. 2021.

OLIVEIRA, Ramon: A possibilidade da escola unitária na sociedade capitalista. **Cadernos de Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, n. 32, p.141-160, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1684>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

OLIVEIRA, João Ferreira. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 237-252.

SANTOS, Maria do Socorro; MESQUIDA, Peri. **As Matilhas de Hobbes**: o modelo da pedagogia por competência. 2. ed. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Revista Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/inter/a/tGGWx3Dp58Sx3FmY8trzGyR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 10 nov. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Revista Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, p. 115, 2018. Disponível em: <<http://educacaoemrevistaufmg.com.br/wpcontent/uploads/2018/11/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>>. Acesso em: 12. nov. 2021.

SOUZA, José Clécio Silva. Educação e História da Educação no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 18, ed. 23, p. 1-5, nov. 2018. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/edicoes>>. Acesso em 11. nov. 2021.



# SABERES, VIVÊNCIAS ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA/PB ENTRE OS ANOS DE 2013 A 2019

Iranete de Araújo Meira  
Severino Bezerra da Silva

## **Apresentação**

O estudo em questão apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no decorrer do ano de 2013 a 2019 mediante realização do curso de Mestrado e do Doutorado em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação no PPGE na Universidade Federal da Paraíba UFPB<sup>24</sup>, o qual se fez no transcurso da tessitura do seu universo empírico pesquisado. Buscou de maneira geral investigar o impacto da proposta de educação do campo no processo de escolarização das escolas situadas no Campo no Município de Boa Vista.

De modo específico buscou entender qual a relação da escola com as atividades relacionadas com o contexto do campo, além de identificar aspectos que evidenciasse a incorporação das diretrizes da educação do campo na atuação prática dos professores e alunos das escolas pesquisadas. Por essa perspectiva, buscou entender como as escolas públicas, situada no Espaço/Campo do município de Boa Vista-PB se relacionavam com a proposta de Educação do Campo? Tornou-se, portanto, esforço empreendido no percurso de realização das pesquisas, uma vez que a questão emergiu de uma série de inquietações, por via de observações com os parâmetros normativos para educação do campo e,

---

<sup>24</sup> O texto em questão é resultado de duas pesquisas de em nível de Mestrado e de doutorado em Educação no PPGE/UFPB entre 2013 a 2019 pela autora e sobre a orientação do coautor do texto.



principalmente pelo envolvimento no local, mediante práticas, vivências com contexto de vida no campo como professora e pesquisadora, conjuntamente com o coautor.

Por esse itinerário, o estudo situam-se no campo da pesquisa qualitativa, porque envolveu a participação de sujeitos humanos e sociais por meio de distintos processos metodológicos; no primeiro percurso incidiu o campo de análises bibliográficos, a partir da sistematização em obras que retratam o contexto da Educação Pública brasileira, numa perspectiva de Educação Popular do Campo, procurando desvendar novas descobertas para o conhecimento, principalmente, em relação ao saber popular que é oriundo do senso comum, que está baseado no método de análise sociológico, previsto por Boaventura de Souza Santos, permitindo a referencialidade das experiências que são tangenciadas no contexto de vida e de memórias coletivas.

O corpo do texto apresenta um recorte teórico metodológico inerente de duas pesquisas em destaque. Para demonstrativo do corpo teórico investigativo, procuramos situar alguns autores que embasaram o esboço deste artigo, tais como: FREIRE, 2006; MARTINS, 2002; VASCONCELOS, 1994 CALDART, 2009 e JESUS, 2004; SANTOS, 2010; 2011 e 2016, entre outros documentos orientadores da Educação, como as DCNs para escola do Campo, LDB de 1996 e etc. E, da mais recente Base Nacional Comum Curricular que orienta o currículo oficial da educação básica brasileira, demonstrando as lacunas para definição da modalidade de Educação do Campo.

Entretanto, algumas categorias foram escolhidas para satisfação das análises, tais como Campo, Saberes, Escola e Comunidade, tornaram-se pano de fundo para alcance dos resultados da pesquisa, principalmente, para a valorização da vida e da essencialidade da proposta de Educação do Campo, que está ligada aos princípios dialógicos, humanísticos e emancipatórios que fomenta a Educação Popular. Em um segundo momento, realizamos entrevistas orais com professores das escolas públicas situadas em três comunidades do Campo no

Município de Boa Vista/PB. As entrevistas envolveram representantes da comunidade: presidente do sindicato dos servidores do município Professores, gestores, coordenadores Pedagógicos lotados na secretaria de Educação local e das escolas, além da observação das práticas e vivências decorrida durante os anos de 2013 a 2019 quando se concretizaram as pesquisas em nível de Mestrado e de Doutorado em Educação.

A primeira pesquisa, em nível de mestrado ocorreu na comunidade Poço de Pedra, que é uma comunidade do campo, que fica acerca de 16 km da cidade de Boa Vista, Estado da Paraíba. No local existe a Escola José Pereira de Oliveira e antiga escola José Pereira Pinto, onde foi feito o levantamento do processo de escolarização, bem como a análise dos documentos norteadores para construção do currículo local. Nesse percurso de tessitura, ouviu-se os professores que estavam locados na escola da comunidade, bem como os coordenadores da Secretaria de Educação, Ex-alunos, e a Observação das Práticas de Ensino e, demais ações do cotidiano escolar e memória do lugar.

No segundo momento, já no curso do Doutorado em Educação, a pesquisa aconteceu nas comunidades Espinheiro e Sitio Bravo, onde existe a presença de Indústrias Mineradoras, que exploram minérios rochosos desde início da década de 1960. As duas comunidades estão situadas em áreas de territórios contestados pelas práticas de exploração mineral. Nessas comunidades encontram-se as escolas Bentonit União e Santino Luiz de Oliveira.

Nesse universo de pesquisa e de atuação da buscas dos sentidos para compreensão da realidade situada, foi perceptível que, o contexto de escolarização local precisa fortalecer um currículo que desperte a história local, o desenvolvimento econômico e social do Município, especialmente, para possibilitar um processo de reflexão sobre o Campo e o trato com a cultura de exploração mineral recursos naturais que se esgotam.

## **Dialogando sobre educação do campo, saberes e vivências em comunidades do município de Boa Vista/PB**

Neste capítulo, consta os saberes e práticas que foram tecidos no universo empírico pesquisado durante as pesquisas de curso de Mestrado e de Doutorado no PPGE/UFPB, como parte de um contínuo presente para se pensar a realidade do contexto de escolarização que acontece no espaço campo do Município de Boa Vista/PB em comunidades que convive com a exploração da Indústria mineradora e as evidências que perpassa frente as necessidades de fortalecimento de um currículo que atendas as necessidades locais.

A educação do campo representa uma conquista na agenda política dos movimentos sociais, na luta pela terra em defesa da convivência com o trabalho e a vida no campo. Esta mesma se constitui mediante as mobilizações e parcerias com o setor público, Estado e entidades Federais de ensino, que defendem a melhoria e a qualidade do ensino, principalmente, no tocante a elaboração de diretrizes que possa nortear uma proposta de educação direcionada para, crianças, jovens e adultos camponeses.

A valorização dessa proposta de educação para os camponeses se contradiz com o modelo homogêneo de ensino baseado na uniformização de conteúdos, igualmente a do contexto escolar urbano. Em contradição a esse modelo tradicional de ensino, a educação do campo precisa recuperar seu direito de cultura, aplicação e avaliação dos conhecimentos dos próprios sujeitos trabalhadores.

Nesse sentido, (JESUS, 2004, p. 125) coloca que:

(...) a educação do Campo se realiza por organizações curriculares que trazem como conteúdos formativos as questões que sempre foram colocadas de fora dos conhecimentos escolares, tais como gênero, problemas ambientais, democracia, justiça social e paz, conflitos étnicos, necessidade especiais, entre outros.

Na realidade a educação do campo dar visibilidade aos sujeitos que precisa produzir a construção de uma estrutura curricular que interprete a realidade de vida dos seus sujeitos no planejamento dos conteúdos disciplinares, compreendendo a importância de validar e sensibilizar a identidade do trabalhador do campo em seus espaços físicos ambientais, sociais e estruturais.

A educação do campo deve estabelecer novas relações com a sociedade, sobretudo com o universo de sua atuação, garantindo um conjunto de ações de forma participativa, efetiva e democrática, um espaço privilegiado para motivar novos sentidos e vincular a escola ao espaço vivido. Sendo assim, a escola precisa dialogar com os conflitos sociais como parte integrante dos saberes existenciais e, assim poder fomentar os conhecimentos científicos.

A partir deste contexto, a educação do campo precisa está situada numa abordagem dialógica. Embasada nas ideias FREIRE, (2006 p. 94) ao falar do diálogo como relação participante:

E que é o diálogo? Para ele o diálogo é uma relação horizontal de A e B. Nasce de uma matriz crítica, e gera criticidade. Nutre-se de amor, de humildade, de esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação.

Para Freire, a prática do diálogo na educação provoca um sentimento de humildade e esperança com capacidade de mover o conhecimento, a partir da descoberta do seu significado, através da criticidade, sendo, portanto, necessário para repensar a sociedade e questionar a desigualdade, opressão e a exclusão dos sujeitos.

Perfilar o caráter dialógico no contíguo da prática educativa da educação do campo é dar dimensão as matrizes ideológicas dos movimentos sociais e outras organizações locais, na consciência de direitos universais iguais para todos, em espaços públicos que conflita a aprovação de leis e políticas públicas.

A partir desses pressupostos, os grandes educadores dos direitos sociais procuram sensibilizar a população em todos os espaços sociais “possíveis” a respeito da necessidade de

materializar uma proposta curricular que atenda os anseios das escolas situadas no campo a exemplo Candau (2006); Caldart, (2004-2009); Arroyo (2007-2011).

Por isso, a busca por uma formação humanista e autônoma para os camponeses, situa-se nos conflitos das práticas educativas dos diversos saberes que são tensionados pelos embates das regulações sociais que mantêm os modelos colonialistas de dominação social, política, econômica e cultural como ideal de racionalidade e condição de vida. Por isso, o reconhecimento do sujeito social em seu espaço de vida é de suma importância para fortalecer uma Educação Popular do Campo.

Por esse fato, situa-se um movimento de busca por novos saberes que precisa ser entendido e incorporado em sua totalidade nos currículos das escolas situadas no campo. Para o autor, esse movimento tem-se constituído de modo tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos, inclusive marcadas por rupturas e negação de valores essenciais à pessoa humana, como vem sendo pensada nas lutas dos movimentos sociais, em busca de efetivação de políticas públicas que garantam ao campo educação pública, gratuita para todos contextualizada com o modo de vida do campo.

Verifica-se que o campo necessita de uma escola que garanta, não só o direito ao acesso à educação, mas, que atenda à diversidade desses sujeitos em sua cultura de vida, que alterne o conhecimento científico com o trabalho e a luta pela terra em um projeto popular com base nas experiências de vida. Com essa perspectiva a Educação do Campo não permite um currículo descontextualizado da vida dos sujeitos sociais.

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais para as Escolas de Educação Básica do Campo, aprovadas em 2002, têm se concretizado como política pública. E assim, a Educação do Campo está consubstanciada pela luta dos movimentos sociais por meio da conquista das Diretrizes Operacionais, no artigo 23º que trata da especificidade do campo:

É neste particular que o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. Há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente. Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país.

Martins (2002) considera que a consciência camponesa expressa a consciência da pessoa que é extensão da família e da comunidade e dos laços comunitários. Esta consciência em sua organização se dá através das experiências vividas na persistência da luta e na diversidade de fatores políticos culturais, sociais, étnicos e raciais.

Nesse sentido, entende-se que o potencial criativo dos saberes pedagógicos é movido por experiências constitutivas de práticas entre as diversas formas de conhecimento e a atuação dos profissionais da educação. Assim, o campo da regulamentação dos currículos oficiais de ensino e as teorias fundamentam os propósitos de orientação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, a educação popular do campo, é capaz de intervir em ações de participação social, em diferentes espaços da sociedade, mediando não só políticas de orientação formativa, mas, sobretudo, no enfrentamento com as necessidades dos grupos populares, quais sejam: professores, alunos/as, pais e, demais responsáveis por instituições de ensino e espaços da comunidade, fomentando reflexões e planejamento com as escolas e os interesses de todos/as.

É por esta condição epistemológica da educação popular que utilizamos as referências da sociologia das emergências de Santos (2011) para compreender outras formas de conhecimentos importantes para compreensão das particularidades dos saberes e das práticas que se desenvolvem nas escolas, as quais não se articulam com os interesses das ordens econômicas, políticas e pedagógicas dos currículos oficiais.

A educação, nesse processo, constitui-se como “um ato político”. Segundo Freire (2014), isso acontece porque move a consciência através do diálogo entre um ou mais seres. Esse aspecto na educação torna-se instrumento de valor significativo no fortalecimento e na construção coletiva do conhecimento que deve mover as interações entre as relações humanas.

Nesse sentido, para melhor compreender o contexto da educação do Município de Boa Vista, o diálogo foi o ponto de partida para apreensão das experiências dos profissionais que atuam no sistema educacional, no que diz respeito, à prática pedagógica e atuação dos profissionais. Sobre tal perspectiva, a entrevistada D fala que:

Essa prática pedagógica ela só acontece na forma como deveria atingir os outros objetivos, eu acredito que através da formação continuada. Então, assim, a formação continuada na visão do professor é uma influência muito grande, não é? Se a gente for analisar os números dos outros municípios, a gente ver que têm muitos professores que não tem formação superior, sendo assim, em Boa Vista eu acredito que 80 a 99 % dos nossos professores já tem especialização. Então a gente só tem professor com nível médio, uns três professores. Nossos professores são qualificados, né. Então, é assim a rede pública, apesar da gente ter alguns contrastes, mas, normalmente todos têm uma qualificação interessante. Eu acho que isso reflete lá na prática de sala de aula. (ENTREVISTADA D)

No tocante a prática pedagógica dos profissionais, a entrevistada D destaca a importância da formação profissional em sala de aula, principalmente, no que envolve os resultados da aprendizagem dos alunos/as através dos índices que repercutem no potencial da ação educativa.

Acredita-se que a formação de cada profissional é um diferencial em relação a outros municípios. E as demais instituições públicas que carecem de investimentos na carreira profissional, afirmam que em todo sistema de educação local, somente três professores têm nível médio, formação em curso normal e não dispõe de curso superior em licenciatura.

No que envolve a formação do profissional, a entrevistada fala de um tema fundamental para atuação da prática educativa, qual seja, o exercício da docência e os saberes necessários a condição do ser professor/ra. Porque não há docência sem investimento na formação inicial e continuada. Ainda que a maioria dos professores que atuam no sistema de educação em Boa Vista apresentem formação em nível superior e pós-graduação na área.

Sem dúvida, uma prática pedagógica empenhada na qualidade da educação está forjada no compromisso da atuação profissional em sala de aula, na promoção do conhecimento e na realização de uma proposta pedagógica que tenha como referencial, a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Ao examinar os indicadores da educação boavistense, percebe-se que o IDEB é destaque. Nota-se, conforme citamos nos gráficos anteriores, avanços nos processos de escolarização básica do município de Boa Vista/PB. Por isso, que a fala supracitada menciona a formação dos profissionais, comparando aos resultados dos índices. Enfim, a profissionalização docente é um campo exigência para exercício da profissão, sem ela não há como desenvolver um trabalho de qualidade.

Uma educação que atenda aos anseios da população do campo e aos alunos nos diversos espaços da sociedade, a qual precisa estar comprometida com a qualidade social, maiormente, com o efetivo trabalho do professor em sala de aula. Essa condição é vista pela a entrevistada F como um reflexo das ações da equipe de apoio na orientação pedagógica com os professores:

É necessário que exista acompanhamento para cada professor seguir uma linha pedagógica de como ensinar. Hoje em dia tem o acompanhamento pedagógico, uma equipe. Tem uma que acho importantíssima que é a técnica de saúde, quando tem dificuldade de aprendizagem, chama-se o psicólogo, encaminha inclusive para o setor. A equipe pedagógica, sempre procura ter um período de projeto, ela procura por envolver os professores e alunos dentro das atividades econômicas do município. Só que como eu



tava dizendo até agora não sei outra escola, eu não vejo assim, como um caminho logo né? (ENTREVISTADA F)

A fala supracitada mais uma vez enfatiza a importância do acompanhamento ao trabalho docente como possibilidade para a realização de uma prática educativa condizente com as necessidades individuais e coletivas. Principalmente, para criar alternativas possíveis de lidar com as dificuldades de aprendizagens e com os eventuais problemas decorrentes da ação docente.

Nessa perspectiva, faz-se necessário citar a equipe pedagógica como coadjuvante para realização de uma ação educativa através de projetos que possam propiciar atividades com a realidade local. Sendo assim, o mecanismo de transformação do trabalho pedagógico deve partir das necessidades individuais e coletivas dos indivíduos que se encontram na escola e a frente da elaboração dos documentos que oficializam a proposta de educação.

Muitas vezes, as políticas que orientam os currículos educacionais e as propostas de formação de educadores são distantes das possibilidades de articulação com as necessidades regionais e locais. Porque em muitas situações não são elaboradas pelos profissionais que atuam diretamente nos sistemas. Muito menos, são as iniciativas que propõem a adequação dos currículos aos contextos territoriais.

Quanto às experiências produtivas do lugar, a entrevistada fala que precisa envolver os professores e os alunos/as em questões pontuais do município, a exemplo das atividades econômicas que se desenvolvem em grande potencial, tornando enfática ao lugar. Porque neste contexto, encontra-se a produção da indústria de mineração. E por isso ela não vê a articulação da sua realidade como um caminho distante da prática pedagógica.

Percebe-se que existe um distanciamento entre as políticas de educacionais que são ajustadas em médio e longo prazo, e a concretização de uma proposta educativa capaz de atender a

realidade das práticas de ensino e de transformar as necessidades dos camponeses.

Esse tipo de coação fica evidente nas disposições dos indicadores nacionais que buscam resultados imediatos das ações docentes em instâncias públicas que promovem Educação Básica e Superior, a exemplo das políticas de avaliação que foram criadas para sediar resultados da qualidade da educação. Além das políticas de financiamento, que são articuladas com **agências internacionais**<sup>25</sup>, com padrões mínimos de qualidade no cumprimento de metas, limitando cada vez mais os avanços da Educação Básica em regiões que carecem de atenção diferenciada.

O município de Boa Vista é um exemplo dessa realidade, pois, já alcançou os resultados do IDEB estipulado em meta para o ano 2021. Porém, não há reflexões, sobre melhores possibilidades de interação com o contexto das necessidades locais, no sentido de promover práticas educativas voltadas para o contexto do campo e a compreensão da indústria de mineração, como forma de superação dos meios de exploração.

Nesse sentido, Santos (2011, p. 67) coloca “Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metafórico a ideia de ordem e estabilidade do mundo”. Essa ideia nos vale dos documentos oficiais da educação brasileira, que foram constituídos nos últimos tempos, com o todo o processo de transição nas políticas e na crise que acarreta o estado democrático de direito.

Para Santos (2010) “a crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições” e se distingue em duas condições: sociais e teóricas. Para ele a condição teórica é a que mais lhe dá qualidade para falar, porque possibilita identificar os limites e a insuficiência das estruturas do paradigma científico moderno, em virtude do grande avanço que

---

<sup>25</sup> Banco mundial, BIRD- Banco interamericano, FMI – fundo monetário internacional, UNESCO.

este tem dado no conhecimento e na fragilidade dos pilares em que se funda.

A partir das observações de Boaventura de Souza Santos, entende-se que o paradigma emergente oferece possibilidades para se pensar numa epistemologia com referência nas condições do senso comum oriundo do saber popular.

Entretanto, se olharmos para o contexto da escola situada no campo perceberemos que são inúmeros os fatores de sua diversidade, a exemplo, a agricultura, a pecuária e a paisagem, a história local, as relações que se pautam no meio da organização local entre outros fatores que decorrem das necessidades evidenciadas.

A construção de uma proposta educativa voltada para a cidadania do sujeito camponês se dá por meio de sua relação com as práticas no próprio espaço campo.

Prova disso têm sido os relatos dos próprios professores da escola, sobre os avanços decorridos:

Na minha comunidade ocorreram algumas mudanças na participação da família em relação à hoje. Antes, na escola, não se falava como hoje da realidade local, como por exemplo, a agricultura, cultura, crenças, que são diferentes em cada comunidade. Algo que influencia a vida das pessoas na comunidade e a mesma reflete na sua cultura, costumes, etc. Dentro da sala de aula e fora das paredes da sala de aula. Hoje se percebe que o diálogo da escola com a família está melhorando, percebo que há mais interação escola-família-comunidade (Professora C).

A fala da professora confirma que está havendo realmente algumas mudanças na escola, em função da participação da família por meio da construção do diálogo entre ambos, o que tem corroborado para refletir questões da realidade local, como a agricultura e a cultura de vida dos moradores na comunidade.

## Considerações finais

Conclui-se que a Educação do Campo representa a luta erguida na agenda dos movimentos sociais através de suas reivindicações e mobilizações ao poder público exigindo mudanças para a educação dos territórios camponeses. O princípio fundamental dessa mobilização tem sido, o de demonstrar a realidade que se consolida com os achados da pesquisa, principalmente, para divulgar junto ao poder público local a necessidade de criação de políticas públicas que garanta a efetividade do contexto da Educação do Campo no Município de Boa Vista/PB, mediante a conquista da autonomia, emancipação social, humanismo e de valorização dos saberes que são próprios do lugar.

A aproximação com a problemática de estudo procurou entender como as escolas se relacionavam com a proposta de Educação do Campo? permitindo, a compreensão do contexto de escolarização das comunidade frente a proposta de da Educação do Campo, principalmente, no tocante aos marcos que referencia a legislação de Educação do Campo, como a exemplo das “Diretrizes Operacionais, e o currículo que está posto nas escolas do Município.

A partir desse percurso, a pesquisa objetivou analisar o impacto da proposta de Educação do Campo no processo de escolarização do Município de Boa Vista/PB, tendo, como enfoque a criação e implantação das escolas localizadas nas comunidade Poço de Pedra, Espinheiro e Sitio Bravo despertavam para a necessidade de se pensar o contexto das práticas de ensino e a construção de um currículo frente a realidade da diversidade camponesa local.

Verificou-se, a partir desses elementos, que embora exista a preocupação do poder público local em proporcionar a oferta de formação continuada, ainda é uniforme, não atendendo as peculiaridades do contexto histórico local, na fala dos professores.

Observamos, ainda, que após a emancipação do município em 1996, houve várias modificações no âmbito educacional, por

exemplo, a construção de vários prédios escolares no campo, inclusive na comunidade onde a pesquisa foi desenvolvida, além da implantação do ensino médio na cidade e concursos públicos na área de educação, o que se pode considerar uma conquista para a população boa-vistense.

Quanto ao contexto da Educação do Campo, não existe elementos concretos sobre as Diretrizes Operacionais na proposta educativa das escolas, principalmente, na do município, porém, cogita em suas mais diversas as necessidades vivenciadas pelos professores, a possibilidade de construção/ incorporação de uma nova metodologia de ensino que esteja envolvida com as questões locais, no tocante ao trabalho e as experiências que se desenham no espaço campo, diante as formas de exploração das mineradoras no local e da ausência de projetos políticos pedagógicos nas escolas situadas nas comunidades que pesquisamos.

Por fim, os elementos que encontramos transitam em busca da conquista de uma proposta de Educação do Campo, da reconstrução do espaço físico e do território dos sujeitos camponeses. Entendendo que as escolas situadas no Campo, não deveria permitir mais práticas e organizações tradicionais de ensino, a exemplo de formação de turmas multisseriado,

Contudo, que fosse capaz de possibilitar instrumentos de diálogo com a realidade de vida, trabalho e cultura e a luta dos camponeses em suas mais diversas formas de conquistas e de realização do trabalho dos educadores frente a provocação da realidade local, assim como o despertar para os encaminhamentos que legislação para a Educação do Campo tem promovido recentemente.

A pesquisa tornou-se, nesse processo, um instrumento desafiador para a pesquisadora, em função da proximidade com o objeto de estudo, principalmente, por identificar elementos que irão expressar a vivência da realidade das comunidades com a possibilidade de partilha com os saberes necessários ao fortalecimento do contexto da Educação do Campo no local.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 05 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 06 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n.º 9.394** de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 21 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Parecer 36/2001**, aprovado em 04 de dezembro de 2002, instituí as Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 05 de dezembro de 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percurso. Cidade: Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Elementos para a construção do Projeto político e Pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, caderno n. 5).

\_\_\_\_\_. **A escola do Campo em Movimento**. In: BEIJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. Projeto Popular e Escolas do Campo. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político de Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna, (Org.). Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília:

Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, caderno n. 5).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara. **Escolarização da população rural paulista**: análise da política pública. 1994. Resumo da tese de doutorado - Universidade de São Paulo - USP, 1994.

# POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA AMAZÔNIA: O GESTOR ESCOLAR FRENTE AOS DESAFIOS EDUCACIONAIS

Francinara Silva Ferreira  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

## **Primeiras reflexões**

Evidenciam-se diariamente na Amazônia brasileira, desafios de naturezas diversas, estes incidem diretamente sobre a vida do povo amazônida. A realidade que se constitui nesse cenário reflete a configuração na qual a sociedade desigual construiu-se historicamente. Notadamente, a Amazônia apresenta grande potencial natural, econômico e social, estes expressos na sua rica diversidade cultural e social. Entretanto, isto tem atraído o olhar de pessoas, que busca explorar os espaços, para o fortalecimento do capital. Precarizando assim, as condições de vida das populações que ali se encontram. E,

Como a escola e os processos formativos não são apêndices da sociedade, mas parte constituída e constituinte dela, a desigualdade social se reflete na desigualdade educacional. O estigma colonizador e escravocrata da classe dominante brasileira produziu uma burguesia que não completou, em termos clássicos, a revolução burguesa e, como tal, não é nacionalista, mas associada ao grande capital (FRIGOTTO, 2013, p.1).

Como enunciado, nessa conjuntura, inúmeros desafios apresentam-se na região Amazônica, aqui dá-se relevo aos que se referem ao campo educacional, pois este carece de estar também no centro das preocupações visto sua importância na formação dos sujeitos, como meio de constituí-los integralmente como seres capazes de ir rumo ao enfrentamento das desigualdades diante das disparidades que se colocam nos espaços na sociedade.



Nesse interim, destaca-se o papel do gestor da escola, que é um dos atores responsáveis pela condução de ações em prol da efetiva formação integral do sujeito nesse ambiente de aprendizagens. Assim sendo, objetiva-se neste, refletir sobre os desafios enfrentados pelo gestor de escola pública para conduzir ações que incidam sobre o desenvolvimento da educação integral nesse contexto, considerando a singular realidade amazônica.

Por conseguinte, este estudo, fundamentou-se na pesquisa bibliográfica a partir do aporte teórico de autores que pesquisam Gestão Escolar (COLARES; COLARES 2003); (PARO, 2005); (COLARES; BRYAN, 2014); e Educação Integral (GOMES; COLARES, 2019); (GUIMARÃES; SOUZA, 2018); (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018) além de decorrer do aprofundamento teórico sobre questões educacionais evidenciadas no contexto amazônico, oportunizado pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA).

Desse modo, discute o papel do Gestor Escolar frente aos desafios educacionais na Amazônia para o desenvolvimento da Política de Educação Integral, refletindo sobre suas ações tendo em vista que implicam na organização e operacionalização das dimensões pedagógica e administrativa da instituição, que devem ocorrer conforme legislação vigente<sup>26</sup> sob uma perspectiva democrática. “[...] A escola democrática tem a possibilidade de formar pessoas críticas e participativas mesmo em uma sociedade capitalista, fazendo-os capazes de lutar para a melhoria de todos os espaços de convívio humano, especialmente os da esfera pública” (Colares; Bryan, 2014, p. 175).

Por fim, nas considerações finais, trazemos ainda, apontamentos sobre formas de enfrentamento aos desafios presentes na contemporaneidade, enfatizando ser indispensável a busca por uma educação de qualidade, que perpassa por maiores investimentos, consolidação de Políticas Públicas de Estado,

---

<sup>26</sup> Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Plano Nacional da Educação (PNE - meta 19).

Formação inicial e continuada adequadas, dentre outros, tendo como principal meta a formação de sujeitos críticos, que sejam capazes de refletir e intervir conscientemente em sua realidade.

### **O gestor escolar e a política de educação integral: breves apontamentos**

No campo educacional evidenciam-se discussões em torno da necessidade de formar o aluno integralmente, nos aspectos cognitivos, físicos, emocionais, dentre outros. As mudanças na sociedade ao longo da história reforçam a importância do recriar, reinventar, modificar ações, práticas, das quais figura o educar, de modo a promover o desenvolvimento integral do aluno, para que possa ser um sujeito crítico e ativo no contexto ao qual estiver inserido. Por conseguinte, considera-se nessa perspectiva de formação que “a Educação Integral é uma Política Pública que preconiza a formação de um sujeito histórico capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade em espaços variados com o tempo ampliado” (GOCH; COLARES, 2015, p. 51).

Ao se pensar na Educação Integral do sujeito, como proposta firmada em política pública, para as escolas brasileiras, nos leva a refletir em transformações que precisam ser evidenciadas da gestão às práticas educativas, perpassando também das questões estruturais ao currículo. Isso nos faz repensar nos limites políticos-pedagógicos impostos na escola desde restrições nos processos educacionais condizentes muitas das vezes com um ensino descontextualizado, pautado numa realidade excludente.

Nessa perspectiva de formar integralmente o aluno passa-se a ver um mundo de possibilidades, a partir desse modo de educar e aprender inicia-se um processo de transformação que estabelece uma conexão do sujeito que vai além da aprendizagem cognitiva, estendendo a formação deste nas dimensões culturais, políticas e sociais.

Na perspectiva de potencializar a formação integral, há que se aproveitar as contradições e possibilidades que o novo momento nos revela, realizando um investimento sistêmico nesse sentido a partir do diagnóstico institucional, do trabalho coletivo, da avaliação e do redimensionamento de projetos e da criação de programas institucionais - de ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral. [...] uma nova identidade institucional deve ser buscada tendo como referência o compromisso com a formação integral dos alunos, não se perdendo na grandiosidade ou mesmo na ambivalência de um modelo de instituição ainda em construção e pouco conhecido para a maioria dos que nela atuam (PONTES, 2009, p. 308-309).

Para que haja uma construção consistente na instituição educacional é relevante que a comunidade escolar esteja comprometida em educar dentro do que é estabelecido pela legislação: “Art. 1º 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” (BRASIL, 1996, p.10).

Ademais, como preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu Art. 2º - a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e prepará-lo para exercer sua cidadania, o que também prevê uma educação que dialogue com os diversos setores da sociedade. Logo, essa reflexão deve estar presente nas discussões centradas no perfil da formação do aluno que se quer formar, considerando assim, as demandas da sociedade, contextos socioeconômicos, a relação com o mundo do trabalho, o modelo de gestão, a organização escolar, etc. Assim sendo, concebe-se que essas demandas podem ser atendidas por meio de políticas públicas educacionais, uma vez que,

A política educacional abrange todos os aspectos relacionados à viabilização deste setor, ou seja, o financiamento, a legislação, a gestão, o currículo, e a avaliação, tanto dos sistemas como um todo, quanto das unidades escolares, em particular. Isto porque as políticas educacionais, mesmo que gestadas nos centros de decisões dos entes federativos (União, Estados, Municípios) podem gerar significativas mudanças nas escolas (COLARES; COLARES, 2013, p. 86).

Desse modo, observa-se que por meio de políticas educacionais, busca-se viabilizar mudanças no campo da educação brasileira. Ressalta-se, nesse viés, o Programa Mais Educação<sup>27</sup>, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, que constitui uma estratégia do Ministério da Educação para a indução da Educação Integral na rede municipal de ensino, a partir da ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, através de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Ademais, destaca-se também, como política indutora da Educação Integral o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)<sup>28</sup>, instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea.

É importante frisar que, Programas como o Mais Educação (PME), o Ensino Médio Inovador (ProEMI), como políticas públicas, surgem com o compromisso de por meio de uma jornada ampliada (tempo integral), promover a Educação Integral, trazendo como dever do Estado, da família e da sociedade em geral a garantia do direito à educação, como preceitua a Constituição Federal de 1988 “A educação, direito de todos e

---

<sup>27</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689#:~:text=O%20Programa%20Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20criado,jornada%20escolar%20nas%20escolas%20p%C3%BAblicas%2C>

<sup>28</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)

dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Na intenção de provocar mudanças no interior das escolas públicas mediante ações determinadas pela política educacional, de acordo com o Ministério da Educação, temos dois programas desenvolvidos na educação básica enquanto política pública indutora da educação integral mediante ampliação do tempo escolar: o Programa Mais Educação/PME e o Programa Ensino Médio Inovador/ProEMI. Com relação ao público atendido, o Programa Mais Educação atende ao Ensino Fundamental, enquanto que o Programa Ensino Médio Inovador, aos alunos do Ensino Médio, assim, os alunos da Educação Básica, com exceção da Educação Infantil, estão contemplados em ações que possibilitam o impulso da educação integral nas instituições escolares (GOMES, 2017, p.40).

Observa-se a partir desse contexto que nos últimos anos a implantação da Educação Integral tem sido alvo de muitas discussões, e apresenta-se como um imenso desafio para a gestão e comunidade escolar. Isto em virtude das condições objetivas da educação brasileira que muitas vezes inviabilizam a construção de outra escola possível, que atenda aos preceitos da educação integral do ser humano.

Diversos fatores corroboram com essa realidade educacional, tornando-se entraves para a efetivação desse formato educativo, dentre eles, a falta de investimento adequado, infraestrutura inadequada, ausência de formação continuada, desvalorização docente, falta de autonomia das unidades educacionais.

Nesse contexto, tem-se notado que os incentivos para a implantação da Educação Integral nas escolas públicas ainda são incipientes, uma vez que as demandas de trabalho decorrentes do aumento de tempo e permanência dos alunos nas escolas não correspondem as reais necessidades dessas instituições educacionais.

Embora os desafios sejam diversos, o gestor figura nesse ambiente com um papel primordial para que o direito a Educação Integral seja assegurado. Para tanto, para o alcance da

integralidade na formação humana é necessário ampliar e diversificar as experiências educativas dos alunos. Dessa forma, as ações no ambiente escolar precisam caminhar nessa direção, por meio da organização escolar, que deve ser realizada mediante o trabalho coletivo com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, e conduzido pela gestão da escola, na perspectiva democrática. No entanto, os desafios que se apresentam no cotidiano escolar causam prejuízos as ações do gestor e conseqüentemente a efetiva formação integral do aluno.

Na seção seguinte, apontam-se alguns entraves presentes na Amazônia para a promoção da educação integral, indicando como as práticas do gestor podem conduzir ou não a sua efetivação no ambiente escolar.

### **As ações do gestor escolar e os desafios educacionais para a efetivação da política de educação integral na Amazônia**

A educação pública que se almeja por aqueles que lutam por ela, com qualidade social, para a formação do sujeito em sua totalidade, perpassa por muitos fatores internos e externos à escola, que refletem na qualidade da educação escolar. Silva (2009, p. 224), destaca os determinantes externos que contribuem para a referência da qualidade da educação escolar, são eles,

- a) Fatores socioeconômicos, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.
- b) Fatores socioculturais, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.
- c) Financiamento público adequado, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.

d) Compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações.

Além desses fatores, conforme Silva (2009), outros elementos indicam a qualidade social da educação no interior da escola, tais como

a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (p. 224).

Nesse sentido, concebe-se que os fatores citados determinam a educação que se tem, pois quando estes são ausentes ou incipientes não corroboram com a qualidade da educação escolar. Isto traduz-se nos desafios educacionais que se evidenciam no país. Ademais, ainda hoje no Brasil, as desigualdades sociais são imensas, intensificando-se em algumas regiões, como Norte e Nordeste, o que influi diretamente no campo educacional. A esse respeito, vale ressaltar, que a Amazônia, situada ao Norte do país, representa uma região de grande potencialidade de recursos naturais, sociais e culturais, no entanto, “ainda não ocupa posição condizente com sua estatura, que é tratada de forma desigual, em que grande parte de sua população vive em situação de extrema pobreza e para a qual as políticas públicas ainda são incipientes não antecipatórias e mal direcionadas” (SANTOS, 2014, p.1).

Isso nos mostra, que a educação pública nesta região está diante de inúmeros desafios que colocam a escola como centro de conflitos, mas ao mesmo tempo, de possibilidades. Pois, a busca pela formação integral dos sujeitos por meio da instauração de uma Educação Integral para estes, emerge como uma possibilidade de formá-los em sua integralidade, a partir de experiências e aprendizagens que contribuam com a constituição

de sua cidadania, para que possam tornar-se agentes transformadores da realidade na qual estão inseridos. Para tanto, é importante frisar que isso deve ocorrer por meio de um trabalho coletivo no ambiente escolar, que vai da gestão às práticas educativas, envolvendo assim, todos os sujeitos que constroem o processo educativo. Desse modo, compreende-se que,

o Gestor escolar tem em suas mãos um grande desafio uma vez que a educação em tempo integral está prevista no plano de metas do governo federal. Entre essas manifestações legais se encontram a Constituição Federal, nos seus artigos 205, 206 e 227; o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 9.089/90; as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, art. 34; o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007 (SOUSA; PAIXÃO; UTTA, 2013, p. 9).

Observa-se, contudo, que apesar do aporte legal que direciona as metas para a Educação Integral, com ampliação de jornada escolar (tempo integral), nas regiões brasileiras, em relevo aqui na Amazônia, a realidade do sistema educacional representa ainda um desafio ao gestor da escola, tendo em vista que esta “indica a superposição e um alto grau de fragmentação de ações e programas e, conseqüentemente, das políticas educacionais que os fundamentam” (DOURADO, 2007, p. 939). Os autores ponderam ainda ser necessário rediscutir a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, para assim buscar estabelecer novas bases de financiamento à educação básica, além de ampliar o percentual de recursos destinados a esse nível de ensino, pois acredita-se que dessa forma pode-se proporcionar melhorias nas ações realizadas no espaço escolar, em virtude da possibilidade de reorganizá-lo estruturalmente a partir de novos investimentos.

A escola seria a responsável pela revolução da qualidade na educação, isto é, o gestor da escola deverá implementar ações de modo a oferecer uma educação em tempo integral de qualidade. A escola de tempo integral impõe ao gestor da escola o paradigma da escola cidadã, requer a construção de novas práticas colocando a questão da autonomia e da



cidadania como processos indissociáveis e pré-requisitos para a escola pública de qualidade (SOUSA; PAIXÃO; UTTA, 2013, p. 9).

Nesse seguimento, sendo a escola também responsável pela revolução na qualidade da educação, cabe ao gestor desta, mesmo imerso em inúmeros desafios presentes em seu lugar de atuação, pautado na perspectiva democrática, coordenar estratégias de ação para o alcance de objetivos definidos para a Educação Integral, com vistas a formar um cidadão capaz de colocar-se frente à sociedade em que vive de forma atuante, crítica e problematizadora, e que busque o enfrentamento das desigualdades impostas na sociedade.

Paro (2005, p. 162) argumenta “se pretendemos agir na escola, como de resto em qualquer instância na sociedade com vistas a transformação social, não podemos acreditar que estejam já presentes condições ideais que só poderão existir como decorrência dessa transformação”. Assim sendo, depreende-se que mesmo que se evidenciem os desafios de natureza diversa na Amazônia brasileira, os sujeitos constituintes do processo educativo, devem agir em prol do enfrentamento destes, na busca pela transformação social, nesse contexto, o gestor escolar figura com o importante papel de fundamentar suas ações e de seus pares nessa direção.

### **Considerações finais**

Os pressupostos apresentados, permitem-nos a compreensão, de que a gestão é fundamental para uma formação integral em benefício da transformação social, porém, constitui uma parte, mas não representa o todo responsável pela efetiva Educação Integral, esta deve ser complementada por outras peças também importantes para a sua realização na escola. Nesse sentido, é importante observar cada contexto escolar, assim como, o movimento realizado pelo gestor para compreender, analisar e ressignificar suas ações em prol da efetiva educação integral no ambiente educacional, por meio de práticas educativas.

Portanto, o gestor como indivíduo crítico imerso na prática pedagógica, deve identificar as necessidades de sua escola buscando superar os desafios que se põem na realidade onde se situa, considerando o papel central da escola para a formação da cidadania, e visando a valorização da educação escolar como fator de enfrentamento das desigualdades. Tendo em vista que, “se a Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31).

Assim, “A indicação é compreendê-la mediante práticas das instituições e sistemas de ensino, buscando formas de contradições em prol de transformação, resistência e emancipação social.” (COLARES; SOARES; CARDOZO, 2021, p. 18). Nesse sentido, é importante superar os desafios visando ajudar na implementação de uma da gestão escolar visando a democracia e a formação integral do estudante.

## Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html). Acesso em: 05 de Agos. 2019.
- BRASIL. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Acesso em: 05 de Agos. 2019.
- COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- COLARES, M. L. I. S.; BRYAN, N. A. P. Formação continuada e gestão democrática: desafios para gestores do interior da Amazônia. **ETD – Educação Temática Digital**, 16(1), 174-191. 2014. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1336>.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. As políticas educacionais e a formação de professores. In: JEFREY, D.F.; AGUILAR, L.E. **Balanco da política Educacional Brasileira (1999-2009):** ações e programas. 1.ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

COLARES, M. L. I. S., SOARES, L DE V., CARDOZO, M. J. P. B. (2021). A gestão educacional como política: proposições na Escola Pública. **Holos**. 37(2), 1-20, 2021.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil. Limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100-Especial, p.921-946. Out.2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G. **Ensino médio e técnico profissional:** disputa de concepções e precariedade. Disponível em: <https://www.sinasefeifes.org.br/wp-content/uploads/2013/03/Ensino-M%C3%A9dio-e-t%C3%A9cnico-profissional.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

GOCH, G. J. F.; COLARES, A. A. Políticas de Educação Integral: Intervenção em espaços escolares na Rede Estadual do Município de Santarém. In: COLARES, M. L. I. S. (Org.). **Escola de Tempo Integral:** registros, análises e perspectivas em Santarém/PA. Curitiba-Brasil: Editora CRV, 2015.

GOMES, T. C. **A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI:** singularidades desta política em uma escola estadual. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, Pará, 2017.

GOMES, T. C.; COLARES, M. L. I. S. Política de Educação Integral em tempo integral: a perspectiva dos professores. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, jan./mar., 2019, p. 313-332. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4675> Acesso em: 01 out. 2021.

GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. de F. M. de. Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas

no presente. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, set./dez., 2018, p. 143-169. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/642> Acesso em: 30 out. 2021.

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. de O. D.; GONÇALVES, L. S. A política de Educação Integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, set./dez., 2018, p. 32-57. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/638> Acesso em: 30 out. 2021.

PARO, V. H. **Administração Escolar** - Introdução Crítica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTES, A. P. F. S. Formação Integral: desafios e enfrentamentos para as instituições da Rede Federal de educação profissional e tecnológica na contemporaneidade. (Orgs.). In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M.C. **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009.

SANTOS, T. F. A. M. dos. A educação no desenvolvimento da Amazônia. In: **Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/ VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2014, Porto, Portugal. Disponível em: [https://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICA\\_NO\\_IV/GT5/GT5\\_Comunicacao/TerezinhaFatimaSantos\\_GT5\\_integral.pdf](https://anpae.org.br/IBERO_AMERICA_NO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/TerezinhaFatimaSantos_GT5_integral.pdf). Acesso em: 01 jun. 2021.

SILVA, M. A. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SOUSA, K. C. S.; PAIXÃO, M. do S. E.; UTTA, B. P. Educação integral e gestão escolar: nasce a sociedade dos indivíduos? In: **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Recife, Pernambuco, 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/KarlaCristinaSilvaSousa-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.



## NEOLIBERALISMO E NOVO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Josegley Andrade de Lucena  
Tânia Rodrigues Palhano

### Introdução

Os avanços do neoliberalismo na política educacional brasileira, notadamente, com a lei 13.415/17, cria o Novo Ensino Médio e estabelece alterações na Educação Básica, especialmente, ao reconhecer a Filosofia como itinerário formativo no currículo do Ensino Médio e não mais como disciplina obrigatória. O propósito do texto é compreender os impactos para o Ensino de Filosofia ao abrir possibilidades para o avanço (des)controlado de novos normativos, interferindo no processo de ensino-aprendizagem desse componente curricular, a exemplo do novo formato do PNLD. Os desafios vão além da burocracia das estruturas pedagógicas das instituições, e perfazem a forma de ensinar/aprender filosofia em sala de aula. A lei que institui a reforma do Ensino Médio (13.415/17) foi sancionada sem ter sido sistematizado na íntegra o texto da BNCC relativo ao NEM. Os longos anos de debate em busca da implantação de uma educação mais humanista defendida por grandes intelectuais definham em pouco tempo com a proliferação da política neoliberal que assola o Brasil. Agora, o que nos resta é estabelecer um limite para essa disseminação da educação bancária acusada por Paulo Freire e esse limite pode ser mensurado a partir da resistência que temos em nossas relações que construímos nos locais onde estabelecemos conexões pedagógicas. Por enquanto, esse é o maior impacto para o Ensino de Filosofia, a cada dia os educadores são limitados a reviver estas conexões com os estudantes, pois as amputações que a disciplina sofre (falta de

livros, redução de turmas e carga horária) impossibilita às aulas de Filosofia a interação e conscientização do que realmente está ocorrendo. Um dos desafios para o Ensino de Filosofia nesses tempos sombrios que a educação enfrenta, tempos de desumanização do conhecimento e de dissimulação dos humanos, não é mais possibilitar aquela aspiração pelo saber que Aristóteles mencionou, mas arrancar o véu das pequenas porém ricas experiências que vivemos ao lado dos estudantes ao buscarmos, junto deles, um sentido maior para a vida na escola. Por tal motivo, “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido” (LARROSA, 2021, p. 01).

Dividimos o estudo em três partes para compreender melhor como se passou o processo de implantação legal e obrigatória do Ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro em 2008, bem como, sua retirada em 2017. Primeiramente, veremos os antecedentes ideológicos da lei do Novo Ensino Médio, ou seja, os debates sobre a reforma naquele nível de ensino que iniciou 18 anos antes da sua aprovação e que foi promulgada em poucos meses e “à toque de caixa” pelo governo de Michel Temer, após o golpe jurídico-parlamentar de 2016 que retirou a presidenta Dilma Rousseff do poder executivo.

Logo em seguida, veremos o rechaço da política neoliberal frente ao modelo de educação mais humanista quando um governo adota uma posição de guerra perante às ciências humanas, notadamente, perante o Ensino de Filosofia trazendo consequências e impactos para toda uma classe de intelectuais orgânicos (professores e filósofos) numa sociedade democrática.

Por fim, traçamos alguns dos principais desafios a se trilhar para o Ensino de Filosofia perante o retrocesso democrático que o país vive e diante da necessidade de se restabelecer a importância e o lugar que essa disciplina merece em meio à difusão de inverdades estabelecidas pelo cinismo político para que os jovens e a sociedade despertem através do pensamento reflexivo e crítico.

## **Antecedentes da lei 13.415/2017 e suas implicações ideológicas**

As discussões sobre o Novo Ensino Médio (NEM) perfazem um longo debate seguido de aprovação das novas diretrizes do Ensino Médio de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), que iniciaram a partir de 1998. No ano de 2002, um pouco depois, houve o Seminário Nacional sobre a Reforma do Ensino Médio. Cinco anos depois do seminário nacional, em 2007, os debates continuaram e, por sinal, foi nesse ano que se criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que trazia em sua base a garantia de universalização do Ensino Médio. Ainda em 2007, o Ministério da Educação lançou o Plano de Desenvolvimento pela Educação (PDE) que trazia metas audaciosas a serem cumpridas a curto prazo (2010) para melhoria dos índices da educação na rede pública de ensino. Em 2008, foi sancionada a lei 11.684 que alterou a LDB para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

Na década de 2000 e de forma mais enfática a partir do ano de 2010, começam as discussões sobre a inclusão das escolas em tempo integral no âmbito da Educação Básica, especialmente, no Ensino Médio. Foi nessa década em que representantes de diversas empresas privadas fizeram parcerias para instituir um modelo de escola pública que seria parceira da iniciativa privada, no sentido de criarem convênios com instituições públicas ligadas à educação, quais sejam, secretarias de educação de estados e municípios. Coincidência ou não, em âmbito nacional e público, durante a mesma década de 2000, o debate sobre a implantação do modelo de escola em tempo integral foi intensificado pelo MEC desencadeando questões sobre oportunidades, concepção, atualidade e possibilidades da Educação Integral (MEC, 2009). Na verdade, a proposta já existia em debates políticos daquela época, embora, tais debates eram constituídos por interesses elitistas, inclusive, interesses de grandes empresas privadas, no que



desaguou na redação da atual Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com metas para estados e municípios da federação, de 2014 até 2024, tendo o seguinte texto na sua meta nº 06: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Percebe-se que neste intervalo de tempo de 1998 até 2014 o debate sobre a reforma do Ensino Médio foi profícuo, embora a instauração do modelo de escolas em tempo integral foi intensificada de forma quase que unilateral pela MEC, ou seja, sem muitos debates com as comunidades acadêmicas locais e regionais, mas totalmente persuadida pela iniciativa privada. É por isso que nos anos seguintes, de 2014 a 2016, a implantação do modelo de escola em tempo integral foi quase que unânime em alguns Estados brasileiros.

Com a queda do governo da presidenta Dilma Rousseff em 2016, por meio do golpe jurídico-parlamentar que instaurou e aprovou o impeachment, o novo governo assumido pelo vice-presidente Michel Temer seguiu a carta magna do neoliberalismo no Brasil, ou seja, instaurou a política de reformas trabalhista, previdenciária e educacional que trazia privilégios à classe econômica dominante.

Assim, em menos de cinco meses (de setembro de 2016 a fevereiro de 2017) a educação é surpreendida pela medida provisória nº 746 e pela lei 13.415/2017, editada pelo novo governo de Temer e aprovada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal sem muitas dificuldades e que dispõe sobre a reforma do Ensino Médio. Dois meses depois, em abril de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e no final do ano, em dezembro de 2017, a CNE emitiu o parecer favorável a resolução normativa da parte do Ensino Médio da BNCC.

Portanto, o que se percebe é que a lei que instituiu a reforma do Ensino Médio (13.415/2017) foi sancionada sem ter sido

sistematizado na íntegra o texto da BNCC relativo ao NEM. Por isso, cabe aos educadores pensar e questionar porque a lei foi aprovada antes da institucionalização da BNCC, porque essa pressa toda, porque toda essa corrida articulada do executivo e do legislativo para instaurar uma lei que passou 18 anos anos sendo discutida e foi aprovada em menos de cinco meses "a toque de caixa"?

Para compreender melhor toda essa vigorosa articulação política que assola a educação brasileira é necessário nos aproximarmos dos pressupostos ideológicos do neoliberalismo, uma vez que, segundo o teórico educacional Michael Apple "o neoliberalismo transforma a própria ideia que temos de democracia, fazendo dela apenas um conceito econômico, e não um conceito político" (APPLE, 2003, p. 22). Teoricamente, o neoliberalismo é uma doutrina que surgiu a partir da década de 1970, que se caracteriza pela absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção do Estado nas questões econômicas em geral. Grosso modo, a intervenção estatal apenas ocorreria em setores imprescindíveis da economia e ainda assim num grau mínimo de sobreposição à iniciativa privada.

Desse modo, é exatamente isso que vem ocorrendo com o setor educacional, há uma tendência neoliberal predominante que reina as representações políticas brasileiras ao querer impor um sistema educacional totalmente voltado para o negócio e entender que a realidade escolar deve ser vista através do viés da meritocracia, isto é, "o papel fundamental da escolarização é encher os estudantes com o conhecimento necessário para competir no mundo de hoje", isso implica na implantação de um currículo neutro onde o seu funcionamento garante a recompensa do mérito e perfaz a seguinte conta exata: "'bons' alunos assimilam 'bons' conhecimentos e conseguem 'bons' empregos" (APPLE, 2003, p. 06).

Desse modo, a educação é vista apenas como mais um produto e os sujeitos nela envolvidos são vistos como capital humano, meros robôs substituíveis facilmente apenas para que esse produto

continue com “ótima aparência” na prateleira de um supermercado. É por isso que as classes dominantes tentam “reduzir” a educação às questões econômicas, tentam sucatear a educação pública, universal e gratuita, pois querem justificar suas intenções implícitas por meio da privatização e instaurar a ideia de uma modernização conservadora inculcando no povo a ideia de que “aquilo que é privado é bom e aquilo que é público é ruim”.

A educação pública de qualidade, universal e gratuita conforme propõe o grande educador Anísio Teixeira seria o avesso disso que estamos vivenciando atualmente, ou seja, um modelo de escola manipulado pela iniciativa privada e que a cada dia se retiram pressuposto humanistas indispensáveis para a formação integral dos sujeitos, um verdadeiro retrocesso do que vinha se construindo através do diálogo democrático. Aqui é pertinente lembrarmos o que vislumbrou esse grande intelectual brasileiro na década de 1950:

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada - ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja eficiência de ação; hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho e o recreio; hábitos de gosto, ou seja de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte) e, para tanto, deve formar certas categorias de juízo estético; hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outros (TEIXEIRA, 1968, p. 78).

Esse trecho da obra *Educação não é privilégio* serve de base para percebermos o quão equivocada foi a implantação das escolas em tempo integral que tiveram grande influência parlamentar pelas representações de grandes empresas privadas e posterior aprovação desse modelo de escola pela lei 13.415/2017.

Primeiramente, a proposta de Teixeira não insiste na quantidade de informação (instrução) que a escola fornecerá ao seu aluno, mas sim a ênfase na qualidade. Em segundo lugar, a

escola deve visar, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho (Sociologia), de convivência social, de reflexão intelectual (Filosofia), de gosto e de consciência não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral. Este é o cerne da questão quando se tratou de implantar as escolas em tempo integral legalizado no NEM, ou seja, em vez de intensificarem e valorizarem o estudo de disciplinas importantes e já existentes no currículo antes da edição da lei 13.415/2017, o que ocorreu, na verdade, foi o rebaixamento de disciplinas existentes para itinerários formativos e a inclusão de novos componentes curriculares ao status de disciplina, inclusive, com carga horária superior aos componentes mais importantes.

É importante perceber que a legalização das escolas em tempo integral possuem uma influência direta e uma íntima relação na aprovação e sanção da lei do NEM em pauta, uma vez que, o que vinha ocorrendo em alguns estados e até municípios brasileiros de forma muitas vezes arbitrária era a implantação de um modelo de escola privada, inclusive com prevaência de pressupostos pedagógicos individualistas, egoístas e empresariais.

Só para citar um exemplo, no estado da Paraíba foi implantado no início de 2016 (antes mesmo do golpe), o modelo “Escola da Escolha”, um modelo comprado ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) que, por sua vez, possuía como principal idealizador o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, o qual preconiza os estudantes como protagonistas que se mostram capazes de se autoafirmarem como sujeitos da educação e tomam para si a responsabilidade de atuarem como personagem principal de determinada ação com vistas a uma solução real dos problemas encontrados (COSTA, 2011, p. 7). Ora, o ICE, empresa privada disfarçadamente denominada sem fins lucrativos, consolidou-se enquanto instituição inovadora no âmbito educacional e alguns anos depois, com a emissão da lei do NEM, viu a legalização do seu modelo

virar a lei estadual 11.100/2018. Esse foi apenas um exemplo do que se procedeu em muitos governos estaduais Brasil afora.

Situações como essa não são raras, num país onde se valoriza aquilo que se paga caro, mas que pode ser encontrado algo muito melhor de forma gratuita, como por exemplo, a própria pedagogia freireana que preconiza à décadas a ideia de que a ação educativa deve iniciar pela solução de seus problemas reais.

### **Impactos do novo ensino médio para o ensino de filosofia**

A ascensão do governo de extrema direita em 2019 no Brasil, onde o atual presidente Jair Messias Bolsonaro foi eleito por maioria do voto popular no ano anterior, só fez disseminar e acelerar a política e a ideologia neoliberal em todos os setores estratégicos onde a economia mercantilista da classe dominante a cada dia se via (e se vê) liberta da intervenção estatal econômica. No setor da educação, as diretrizes da BNCC junto com a lei do NEM caíram como uma luva para essa nova política neobiberal, uma vez que abre mão da continuação de um modelo de escola mais humanista que vinha sendo implantado a partir da redemocratização do país nos anos 1990 (com suas ressalvas) e consolidação de um modelo de educação mais preocupada com a justiça social a partir dos anos 2000. Os fatos são claros e explícitos quando um presidente e o seu ministro da educação se juntam em uma campanha contra as ciências humanas e defendem uma educação totalmente voltada para as classes mais privilegiadas da sociedade.

Gramsci em sua época já alertava para esses tipos de pessoas infiltradas no aparelho do estado:

O tipo tradicional do "dirigente"político, preparado apenas para as atividades jurídico-formais, torna-se anacrônico e representa um perigo para a vida estatal: o dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, senão "criar" autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e,

conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista "sintético" da técnica política (GRAMSCI, 1982, p. 119, 120).

Ora, Gramsci aponta que os intelectuais orgânicos teriam a visão crítica da sociedade com o objetivo de possibilitar a transformação social para as classes proletárias. Sendo assim, esse "tipo tradicional de dirigente político" – inclusive, esses que se apresentam atualmente no Brasil são ainda piores que isto – só existem para servir às classes mais privilegiadas da sociedade capitalista e neoliberal, por tal motivo, tais dirigentes geralmente não possuem nem sequer o "mínimo de cultura geral", pois não passam de marionetes da classe dominante.

Ainda com base no pensamento de Gramsci, todo ser humano desenvolve alguma atividade intelectual como um filósofo, um artista, um homem de gosto, alguém que participa de uma concepção do mundo, que possui uma linha consciente de conduta moral, que contribui para manter ou para modificar uma concepção do mundo e promove novas maneiras de pensar, por isso, para o autor, a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis (GRAMSCI, 1982, pp. 7-9).

Assim, um problema fundamental recai sobre esse atual cenário catastrófico para as áreas das ciências humanas no sentido amplo e, notadamente, para a Filosofia, no sentido estrito, qual seja: a falta de noção de totalidade do papel do estado na preservação da cultura humana. Sobre isso, há uma pretensa justificativa em dizer que o Brasil é um país extremamente primário e que ainda falta infraestrutura básica para seu desenvolvimento e talvez falte por gerações posteriores, porém, esse argumento não justifica abrir mão de investimentos nas ciências consideradas "não práticas" como solução dessa falta de infraestrutura e, pior ainda, não significa afirmar que um ensino que não constrói pensamento resolve tudo. Por exemplo, levando em conta que todo mundo tem que trabalhar e que todas as profissões são dignas, mas o trabalhador braçal também precisa de uma formação que o ensine a pensar, pois de que forma vai

traçar um futuro promissor para si próprio e para a sua prole senão através da reflexão que faz sobre o seu próprio esforço para se manter vivo?

Por isso, uma educação humanista precisa perfazer o âmbito dos aspectos históricos, filosóficos, políticos e culturais de forma indissociada, para que permita compreender o ser humano em sua história e assim transformá-los. Para tanto, é significativa a citação de Álvaro Vieira Pinto a seguir:

[...] libertar-se política, econômica e culturalmente das peias do atraso e da servidão, a apropriação da ciência, a possibilidade de fazê-la não apenas em si, mas para si, é condição vital para a superação da etapa da cultura reflexa, vegetativa, emprestada, imitativa, e a entrada em nova fase histórica [...]. A ciência só pode tornar-se um instrumento de libertação do homem e do seu mundo [...] se for compreendida por uma teoria filosófica (PINTO, 1979, p. 4).

Ora, no que concerne a esse pensamento, um modelo de escola humanista necessita compreender o modo de organização da sociedade e da comunidade a que pertence ao mesmo tempo em que deve considerar a totalidade social e fazer da educação o princípio de apropriação do conhecimento e da cultura historicamente acumulada e conectada com os seres humanos. A escola deve ser um espaço de reflexão sobre a realidade existente, que incorpore perspectivas históricas, políticas e filosóficas e que permita realizar uma ação transformadora dos sujeitos da sociedade em geral.

Porém, de acordo com nossos relatos anteriores, os longos anos de debate em busca da implantação de uma educação mais humanista defendida por grandes intelectuais definharam em pouco tempo com a proliferação de uma política neoliberal que assola muitos países capitalistas. Agora, o que nos resta é estabelecer um limite para essa disseminação exacerbada da chamada educação bancária tão acusada por Paulo Freire. Esse limite pode ser mensurado a partir da resistência que temos em

nossas pequenas relações públicas que construímos nos locais onde estabelecemos nossas conexões pedagógicas e afetivas.

Por enquanto, esse é o maior impacto para o Ensino de Filosofia, a cada dia somos limitados a reviver estas conexões com nossos estudantes, pois as amputações que disciplina sofreu e sofre impossibilitam às aulas de Filosofia uma maior interação e conscientização do que realmente está ocorrendo.

Na contramão do que vinha ocorrendo a partir de 2008, quando foi criada a nº 11.684/08 para incluir a Filosofia como disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio, o que vem ocorrendo após o golpe de 2016 e a aprovação do NEM e da BNCC é o chamado efeito cascata, ou seja, são as consequências destes dispositivos legais perante a operacionalização curricular que interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem das aulas de Filosofia.

Para se ter uma ideia dos impactos da nova lei para o Ensino de Filosofia, lembramos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), programa do MEC responsável pela distribuição de livros didáticos com o financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que trouxe a partir de 2021, a integração das áreas de conhecimento em um único livro didático. Enquanto nos “antigos” manuais os componentes curriculares eram separados, hoje eles se integram nas grandes áreas, ou seja, no caso da área de Ciências Humanas se integram Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Isso fez com houvesse uma mudança significativa dos conteúdos das obras didáticas, foi um reducionismo ao extremo. Tanto que na área de Filosofia, é comum encontrar nesses novos livros didáticos conteúdos com apenas duas ou três páginas para um ano inteiro numa turma do Ensino Médio.

Outro fator impactante é a redução das turmas para a matriz curricular do NEM. Ou seja, para dar espaço às outras disciplinas que nem sequer existiam anteriormente, como é o caso de Projeto de Vida, por sinal, surgindo já com 2 horas/aulas nos três anos do Ensino Médio, houve a necessidade de diminuir as turmas de



outras disciplinas, que é o caso de Filosofia, onde foi excluída do 3º Ano, ficando apenas com os 1º e 2º Anos. Sem falar na necessidade que os estudantes do 3º Ano possuem de aprender e até revisar conteúdos dessa disciplina para preparação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Esse último fator influencia diretamente na carga horária docente dos profissionais que ministram Filosofia, pois, além de impactar nos assuntos que envolve o âmbito trabalhista, no sentido da necessidade de perfazer o número mínimo de carga horário em sala de aula no seu contrato de trabalho, especialmente em instituições públicas de ensino, os professores ainda se vêem excluídos do 3º Ano e, conseqüentemente, do fechamento de um ciclo importante para a vida dos estudantes que muitas vezes desejam entrar numa universidade.

Por isso, repetimos, o maior impacto do NEM para o Ensino de Filosofia é justamente essa limitação das conexões com nossos estudantes, uma vez que vamos perdendo espaço e tempo para usufruirmos de novos aprendizados que criamos com os vínculos na escola. As relações obtidas na convivência em sala de aula vão muito além das quatro paredes e do tempo de 50 minutos, pois, quando o professor cria laços de aproximações com seus estudantes, conseqüentemente, essa relação perfaz um losango de conexões relativas ao conhecimento concernente à ciência, ao processo de ensino-aprendizagem com respeito à pedagogia, ao respeito no que se refere à moralidade e ao sentimento no que tange à afeição e admiração mútua. Esse impacto gera, necessariamente, desafios a enfrentar, os quais veremos adiante.

### **Desafios do ensino de filosofia perante a política neoliberal**

O fato da lei do NEM reconhecer a Filosofia apenas como itinerário formativo no âmbito do currículo do Ensino Médio e não mais como disciplina obrigatória, demanda inúmeros desafios que perfazem o aparato burocrático das estruturas pedagógicas das instituições, os quais alguns foram citados acima, especialmente, a

forma de ensinar/aprender filosofia em sala de aula. “Embora, o artigo 35-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, coloca a Filosofia na BNCC do ensino médio apenas como “obrigatoriamente estudos e práticas”, não mais como componente curricular” (LUCENA & PALHANO, 2022, p. 62), a lei 13.415/17 não deixa explícito o que seriam os itinerários formativos, tanto é verdade que no site oficial do MEC existe um espaço para “Perguntas e Respostas” sobre o NEM, onde se explicita o que são os itinerários formativos, vejamos o texto na íntegra:

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2022).

Ora, se a própria norma legal não se conecta com a BNCC, uma vez que esta última considera a Filosofia como “estudos e práticas”, o “jeitinho brasileiro” novamente se apresenta na forma de arranjo por meio de um dispositivo fajuto para justificar a omissão e o descaso da lei do NEM. Não menos importante do que isso é colocar nas mãos dos estudantes ainda em processo de formação a escolha pelos itinerários, disciplinas, projetos ou seja lá o que for, sem muito menos terem a oportunidade de investigar se esses conteúdos podem ou não ajudar no seu processo de formação humana.

Esse ponto nos faz remeter novamente ao pensamento de Gramsci quando afirma que:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito à carreira escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os

fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1982, p. 121).

Embora Gramsci defendesse o modelo de escola unitária de sua época e que talvez não caiba nos moldes da escola que vivemos atualmente, pois temos que levar em conta fatores estruturais, tecnológicos, sociais, econômicos dentre outros; mesmo assim, podemos extrair da sua afirmação algo de importante para o nosso tempo. A ideia de formação humanista e de cultura geral a partir da inserção dos jovens no meio social só seria possível depois de evidenciada sua autonomia e maturidade através da escola.

Nesse sentido, aquilo que o MEC propõe é justamente retirar o direito dos jovens terem a oportunidade de uma formação mais humanista e de cultura em geral, colocando nas mãos dos estudantes um direito que é disfarçado de uma decisão negligente a partir da escolha aleatória dos itinerários, sem possuir o mínimo de propriedade intelectual ou maturidade para decidir o que estudar.

Desse modo, quando se retira um direito tão fundamental que é o direito de estudar, na verdade, o que o governo neoliberal está fazendo é implantar a neutralidade política na educação, quando o que deveria se fazer era justamente o contrário, conforme o pensamento de Paulo Freire: "ensinar e aprender são atos políticos e não podem ser compreendidos apenas com uma definição técnica ou pedagógica. A educação não pode ser apolítica, politicamente neutra ou asséptica" (KOHAN, 2019, p. 230).

Assim, o que nos resta é lutar e resistir em meio a tantos retrocessos que a educação tem sofrido ultimamente. Um dos desafios para o Ensino de Filosofia nesses tempos sombrios que a educação enfrenta, tempos de desumanização do conhecimento e de dissimulação dos humanos, não é mais possibilitar aquela

antiga aspiração pelo saber que Aristóteles tanto mensurou, mas arrancar o véu das pequenas porém ricas experiências que vivemos ao lado dos nossos estudantes ao buscarmos, junto deles, um sentido maior para a vida na escola. Por tal motivo, “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido” (LARROSA, 2021, p. 01). Uma vez que, a educação não pode vir de uma sobreposição hierarquizada, seja do professor ou do aluno, nem muito menos do Estado. Conforme as ideias de Freire interpretadas por Kowan, a educação vem “da relação dialógica estabelecida entre educadores e educandos, com base em uma leitura compartilhada do mundo que esse diálogo oferece e que é possibilitada pela relação democrática e não hierarquizada que vivem” (KOHAN, 2019, p. 231).

À Filosofia no Ensino Médio resta essa esperança de resistência, uma luta que nasce do/no chão da escola quando nos encontramos diariamente com nossos estudantes e criamos as possibilidades de experiências filosóficas duradouras por meio não só do diálogo, mas também de práticas que possam ajudar, tanto professor quanto alunos, a se reinventar enquanto seres humanos incompletos, inacabados e conscientes que somos. Freire também usa esse argumento para justificar sua ideia de uma educação baseada na práxis:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 2021, p. 102).

A consciência de tal inacabamento se dá exatamente na convivência uns com os outros, quando nos encontramos diariamente na sala de aula e aleatoriamente na cantina, no pátio, no auditório, na biblioteca, enfim, nos lugares em que as

experiências acontecem sem que sejam forçadas. É dessa forma que a nossa incompletude se completa com a incompletude do outro e vice-versa. Ensinamos filosofia não porque queremos o status de filósofos, mas porque compartilhamos o nosso pensar com os iniciantes à filosofia. Do mesmo modo, a filosofia não é conclusiva, pois se fosse teria um fim e, como bem sabemos, ela ainda permanece em movimento e se transforma quando os humanos decidem resistir às ameaças de irreflexão, ameaças que procuram fazer com que as pessoas parem de pensar e refletir. Nesse sentido, é importante lembrar o que afirma Arendt:

É óbvio que isso é um assunto do pensamento; e a ausência de pensamento – a despreocupação negligente, a confusão desesperada ou a repetição complacente de “verdades” que se tornaram triviais e vazias – parece-me ser uma das mais notáveis características do nosso tempo. O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de pensar o que estamos fazendo. (ARENDDT, 2018 p. 6).

Portanto, o que está em jogo é a irreflexão e os efeitos destrutivos que ela provoca em consequência do “não pensar” ou também do “se deixar guiar pelo pensamento de outros”. É por isso que quando um governo de tiranos retira a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia na escola, não possui outra intenção senão a de provocar duas rupturas, primeiro, o corte das experiências estabelecidas a partir dos encontros em sala de aula e, segundo, o extermínio do pensar crítico em conjunto os outros, a reflexão. Esses são os principais desafios para o Ensino de Filosofia diante da política neoliberal brasileira. Uma política cínica baseada em inverdades repetidas tantas vezes de forma trivial que cai na opinião das grandes multidões em forma de verdades, uma vez que, a maioria das pessoas não querem se dar o trabalho de refletir sobre o que realmente está sendo dito, apenas escutam, aceitam e, pior ainda, seguem.

## Considerações finais

É no mínimo inquietante a forma como os governos que adotaram explicitamente a ideologia neoliberal tem se portado diante de um problema de primeira grandeza como é a educação, principalmente quando se trata de realizarem cortes excessivos de verbas públicas destinadas a esse setor sem o mínimo de respeito ao planejamento das instituições públicas do país afora.

Chega a ser revoltante o tratamento discriminado que esses governos possuem com a grande área de Ciências Humanas, em especial a área de Filosofia, pois se trata de uma área que já possui histórico de inclusão e retirada das grades curriculares da escola básica brasileira.

Pensamos que os professores de Filosofia que lecionam não apenas no Ensino Médio, mas também em outros de níveis e modalidades da educação necessitam unir esforços em prol do Ensino de Filosofia com o intuito de fortalecer essa área de conhecimento tão importante para o desenvolvimento de uma educação mais humanista e, conseqüentemente, de uma sociedade democrática mais igualitária e voltada para a resolução das questões de justiça social.

Talvez fosse interessante a criação de comunidades de investigação filosófico-científica em cada instituição de ensino onde ainda exista a Filosofia na grade curricular com um ou dois professores responsáveis por ela. A esta comunidade, acessível essencialmente aos estudantes, caberia propor debates filosóficos extra-classe na instituição sobre assuntos de ordem educacional, social, política, histórica e cultural. O objetivo seria fazer com que os envolvidos no processo educacional em cada região ou local onde ainda sobrevive a Filosofia fiquem mais conscientes das dificuldades encontradas para disseminação do conhecimento nesse campo de estudos.

## Referências

APPLE, Michael. **Educando à direita**, mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 13ª edição. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Página Oficial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>> Acesso em: 21/07/2022.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-planonacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 20/07/2022.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo**. Publicado em 2011. Disponível em: <[http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo\\_Juvenil.pdf](http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf)> Acesso em: 20/07/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. 1ª ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 5ª reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2021.

LUCENA, Josegley Andrade de. PALHANO, Tânia Rodrigues. Técnica e estética no Ensino de Filosofia: experiências com objetos filosóficos no Ensino Médio Integrado do IFAL. *In: Educação:*

**dilemas contemporâneos.** Org. Lucas Rodrigues Oliveira. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2022. Volume XII, p. 62-76.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.





# IMPACTO DOS PROGRAMAS DE GOVERNO NO ALCANCE DAS METAS DO PLANO ESTADUAL DE ALAGOAS (2016-2026)

Jacy de Araújo Azevedo  
Inalda Maria dos Santos

## **Introdução**

Objetivando analisar o impacto dos programas de governo no alcance das metas do Plano Estadual de Educação de Alagoas, torna-se necessário perceber que um plano de educação constitui um documento com uma visão abrangente, racional, complexa e articuladora dos diferentes níveis e áreas da educação, com base na situação atual e na sua projeção para o futuro em relação ao nacional, estadual e municipal, o que permite traçar as grandes linhas de educação que terão as próximas e futuras gerações.

As aspirações educacionais da sociedade alagoana deveriam ser traduzidas no plano de educação. As expectativas para o futuro de uma educação de qualidade constituem anseio dos diversos segmentos educacionais, que veem no plano estadual a superação das desigualdades sociais por meio de uma educação de qualidade.

O Plano Estadual de Educação (PEE) é importante para o Estado de Alagoas devido ao seu potencial de dar legitimidade a educação enquanto política pública estadual de médio e longo prazo, o que geralmente implica mudanças significativas nas políticas educacionais. Logo, torna-se fundamental alinhar as responsabilidades e especificidades, em torno de objetivos comuns, a fim de contribuir para a coerência da educação estadual. Por isso, o processo de elaboração do plano é importante no sentido de promover a participação ativa dos atores educacionais no

desenvolvimento de um projeto compartilhado, que possa contribuir para recuperar o compromisso com a educação.

Este texto está delineado, para além da introdução em dois momentos. No primeiro, busca dar visibilidade ao percurso de elaboração do PEE (2016-2026); no segundo, objetiva conhecer impacto dos programas de governo no alcance das metas do PEE/AL. A pesquisa evidenciou que os programas implantados para alcançar as metas do PEE não contribuíram de forma significativa para elevar os indicadores educacionais do Estado segundo as análises do primeiro monitoramento do PEE que ocorreu em audiência pública em 11 de junho de 2018 pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa de Alagoas.

O percurso metodológico teve como base a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), e a pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com sujeitos sociais que tiveram efetiva participação no processo de elaboração e do monitoramento do PEE. A base teórica pautou-se em autores como Azevedo (2013, 2014), Melo (2004), Jannuzzi (2014); Molina (2003), dentre outros. Os documentos analisados foram os planos de educação e as audiências públicas.

### **Plano Estadual de Alagoas (2016-2026)**

Em 2016, um novo PEE/AL segue os padrões do PNE (2014-2024), cumprindo o que estabelece no § 2º do Art. 8 do PNE, que os planos serão elaborados através de consultas públicas. Nesse sentido, foram organizadas comissões com o objetivo de que todas as etapas da elaboração do PEE fossem executadas, e para que o documento pudesse ser validado e posteriormente fosse encaminhado à Assembleia Legislativa. Uma equipe de elaboração foi instituída e estabeleceu algumas etapas: a) elaboração do diagnóstico; b) definição de metas e estratégias; e c) sistematização do texto-base.

O desenho da elaboração do PEE (2016-2026) teve início com a instituição do Fórum Estadual Permanente de Educação do

Estado de Alagoas (FEPEAL)<sup>32</sup> pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEE), através do Decreto Estadual nº 18.848 de 15 de março de 2012, com o objetivo de coordenar o processo de construção do plano (ALAGOAS, 2015).

Entende-se que a elaboração do PEE deve ser um compromisso social do Estado, e nesse sentido, é importante considerar que um Fórum com ampla representatividade social, implica dizer que do ponto de vista da democratização da educação constitui-se um dispositivo de gestão compartilhada e de mobilização para atendimento das demandas dos diversos níveis e modalidades, tendo em vista o Fórum ter como objetivo traçar diretrizes que nortearão a definição de políticas públicas educacionais (ALAGOAS, PEE/AL 2015- 2025, p. 5).

O PEE/AL 2016-2026 é organizado em três capítulos: 1) Diagnóstico da realidade educacional de Alagoas no período de 2009 a 2013, evidenciando os níveis, etapas, modalidades e diversidade educacionais, a formação e valorização dos profissionais da educação, a gestão e financiamento da educação; 2) Metas e Estratégias do PEE em consonância com o Plano Nacional de Educação; e 3) Acompanhamento e monitoramento do Plano Estadual de Educação.

De acordo com o diagnóstico da realidade educacional, os indicadores educacionais e sociais apontam para desigualdades sociais e econômicas afetando o campo educacional, ora visto Alagoas o pior ensino médio do País, como aponta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos de 2015 a 2018.

Para a elaboração do PEE, foram organizados grupos de trabalhos temáticos com três especialistas de cada nível/modalidade responsáveis por fomentar a construção do plano, com o objetivo de discutir propostas para as demandas específicas, bem como uma coordenação geral composta por membros da Secretaria de Educação do Estado (ALAGOAS, 2015). O documento base foi elaborado pela comissão, validado pelo

FEPEAL, e posteriormente passou por uma consulta pública por meio de grupos temáticos.

Após ter passado por todas as etapas, o projeto de Lei foi encaminhado à Assembleia Legislativa de Alagoas com a aquiescência do governador Renan Filho no dia 29 de julho de 2015. Após receber o PEE, a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa composta pelos deputados Francisco Tenório (PMN) – presidente, Jó Pereira (DEM) – relatora do PEE - e Inácio Loiola organizou no ano de 2015 reuniões técnicas, as quais eram realizadas no auditório da Assembleia Legislativa, com o objetivo de discutir temas específicos da seguinte forma: dia 26/11 – o tema foi educação especial; 27/11- educação no sistema prisional e sistema socioeducativo; 03/12 - educação superior, ciência e tecnologia; 09/12 - educação para relações étnico-racial e educação no campo; e dia 10/12, a temática foi educação e saúde.

Além das reuniões técnicas, houve três seminários, os quais contemplaram a temática sobre a política de alfabetização e escolarização básica que ocorreu no dia 30 de novembro de 2015, e um segundo, com o enfoque na igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, realizado no dia 01 de dezembro do mesmo ano (pela manhã), e o outro no mesmo dia (à tarde) com o tema sobre a valorização dos/as profissionais de educação: formação, carreira e salário. Estes seminários tinham o objetivo de servir como base para as audiências públicas.

As audiências públicas tiveram início no dia 11 de dezembro de 2015, trazendo uma discussão sobre o “Diagnóstico da educação de Alagoas: políticas educacionais, oferta e demanda, infraestrutura e método de gestão”. A segunda audiência tratou sobre a “Gestão, financiamento e monitoramento da educação”, e ocorreu no dia 14 de dezembro do mesmo ano.

A audiência que tratou do diagnóstico da educação em Alagoas, teve como pontos de discussão o grande quantitativo de crianças na faixa de 6 a 14 anos fora da escola. Outro destaque feito, foi a falta de professores no ensino médio nas disciplinas de matemática, física, artes, química, biologia, filosofia e sociologia.

Sem contar com o déficit na área de valorização de professores, tanto no quesito de carência de profissionais, quanto a valorização salarial.

Após essas discussões, o texto do PEE/AL foi aprovado pela Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016, com vigência de 2016 a 2026, com 20 metas e 347 estratégias.

### **Impacto da implantação dos programas no contexto do PEE**

As políticas públicas são instrumentos essenciais para que o Estado cumpra as suas funções por meio de leis, planos, projetos e programas. O papel que as políticas públicas desempenham dentro do planejamento da educação implica legitimidade de uma construção social, e no caso do estado de Alagoas, são implantadas com o objetivo de alterar cenários educacionais e sociais. Assim, Alagoas apresenta uma série de programas estabelecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC), pelo governo federal e outras em parceria com outras entidades privadas.

Dentre os programas e projetos identificadas em Alagoas, “[...] 69% são desenvolvidas pelo MEC ou em parceria com o Ministério; 13% são desenvolvidas exclusivamente pela SEDUC; 13% são desenvolvidas pela Secretaria com outro órgão governamental e 9% são fruto de parceria com entidades” (PANORAMA DE TERRITÓRIOS/ALAGOAS, 2017, p. 47).

Os programas educacionais se localizam no desenho do planejamento educacional, os quais contemplam um conjunto de propostas com a finalidade de transformar a realidade social, e ao mesmo tempo contribuir para fortalecer o cumprimento efetivo dos direitos sociais.

Para Melo (2004, p. 19):

[...] os planos e programas não expressam somente construções de interesses sociais diferentes, mas são resultado do embate histórico- social de projetos diferentes, distintos, até mesmo contraditórios, de sociedade e

de educação; defendidos e implementados historicamente, de forma múltiplas, por diversos sujeitos políticos coletivos.

O planejamento, os planos e programas, servem como um instrumento político, econômico e social que estabelece e define conjuntos de objetivos a serem alcançados pelos governos dentro de um certo período de tempo para alcançá-los, contribuindo assim, para imprimir maior coerência às decisões de política educacional

De acordo com Jannuzzi (2014, p. 27) os “[...] programas são empreendimentos complexos, que envolvem a contratação de pessoal técnico; disponibilidade de instrumentos; adequação de equipamentos públicos; alocação de recursos monetários; promoção de capacitação, de forma coordenada no tempo e no território”.

O programa é um instrumento para coordenar, implementar e avançar a estratégia proposta pelos agentes estatais. Os programas são mais complexos, focados em um amplo escopo e geralmente são compostos por um conjunto de projetos. Ele especifica as linhas gerais contidas em um plano composto por um conjunto de programas. O programa possibilita o plano por meio de um conjunto de ações destinadas a atingir metas e objetivos.

No contexto do PEE, os planos e programas se inter-relacionam enquanto dinâmica governamental, tendo como pressuposto responder à multiplicidade de necessidades, interesses e preferências de grupos e pessoas que compõem a sociedade.

Ao analisar as ações da própria SEDUC em relação aos programas e projetos implantados por ela para que as metas do PEE fossem cumpridas, dois se destacam: o Escola 10 e o Programa de Ensino Integral (PALEI). De acordo com a SEDUC, o Escola 10 foi instituído em 2017, e em 2018 foi transformado em lei. Para o Estado “O programa Escola 10 é um pacto pela educação integrando as redes estadual e municipais<sup>39</sup> de ensino” (SEDUC, 2018, n.p.).

Dentre os programas criados pela SEDUC em parceria com o governo Federal, o que ganha maior visibilidade e até mesmo é citado nominalmente por um dos entrevistados é o Escola 10, e o

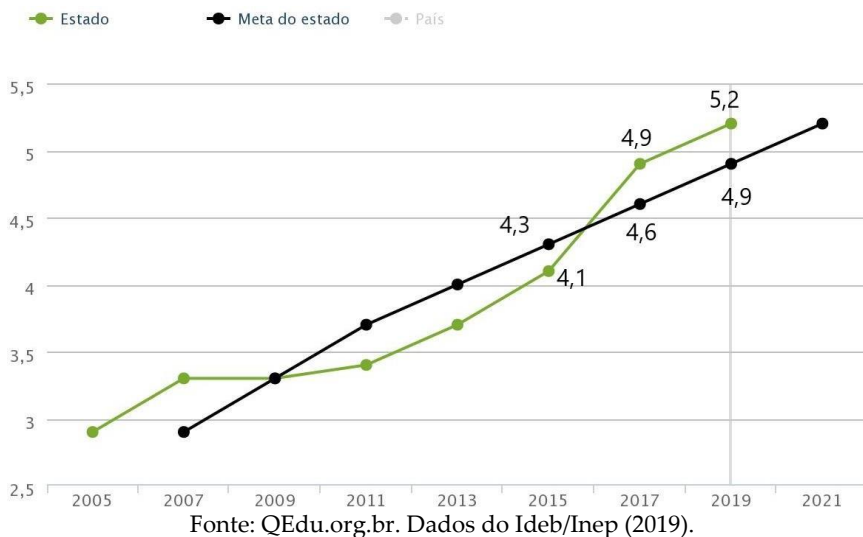
criado unicamente pela SEDUC que é o programa de Ensino Integral.

O foco do programa Escola 10 é a meta 7 que trata de elevar a qualidade da educação brasileira. Essa qualidade preconizada pelo MEC “[...] é a de qualidade caracterizada pela eficiência e produtividade, pois a mesma está associada ao conceito de medidas tais como: índices, metas, e escalas de desempenho” (AZEVEDO, 2013, p. 37).

A meta 7 do PEE tem como objetivo: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e 52 modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”. (ALAGOAS, 2016)

O indicador que mede essa qualidade é o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) cuja composição se dá através das notas da Prova Brasil e das taxas de rendimentos (aprovação, reprovação e abandono).

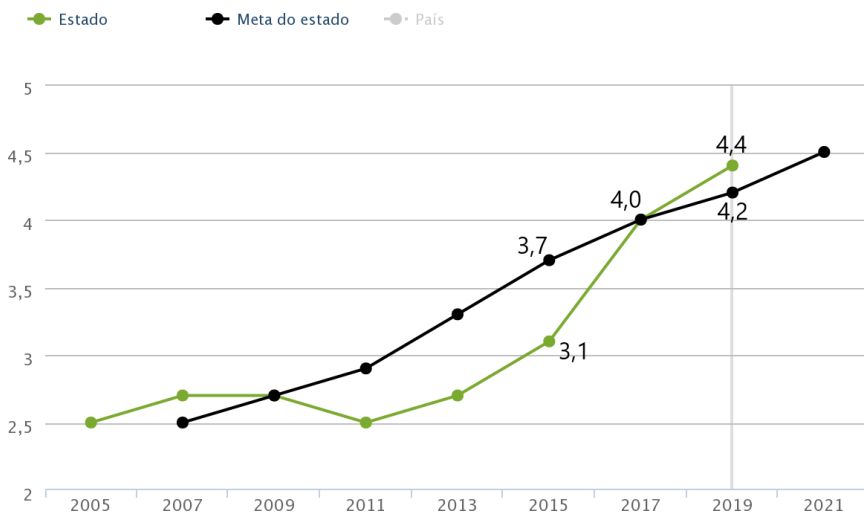
**Gráfico 1.** Evolução do IDEB em Alagoas - Séries Iniciais do Ensino Fundamental





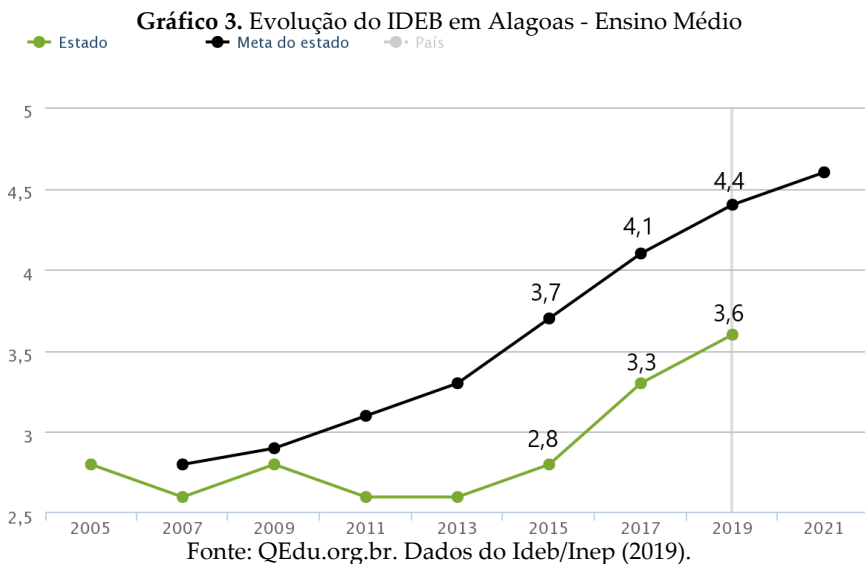
Percebe-se o crescimento do IDEB da rede estadual de ensino de Alagoas em 2015, 2017 e 2019, o qual ultrapassa a meta traçada pelo INEP. De 2017 a 2019 o crescimento é de 3 pontos.

**Gráfico 2.** Evolução do IDEB em Alagoas - Séries finais do Ensino Fundamental  
**EVOLUÇÃO DO IDEB**



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

Assim também, o IDEB dos anos finais na rede estadual cresceu ultrapassando a meta estabelecida para 2019 que foi de 4 pontos em relação a 2017 atingindo a meta 4,4.



Em relação ao ensino médio, desde 2015 o IDEB veio crescendo, mas de forma incipiente. A distância entre a meta proposta pelo INEP em 2019 ao alcançado neste mesmo ano foi de 8 pontos. O ensino médio ainda se constitui um grande desafio na melhoria da qualidade.

Os entrevistados citam os programas Escola 10 e Ensino Integral como importantes no avanço do IDEB ao serem perguntados se o PEE enquanto política pública de planejamento vem trazendo contribuições para a educação em Alagoas.

Várias ações da SEDUC têm sido planejadas tendo o PEE como referência. A exemplo do Programa Escola 10 que prioriza algumas metas do PEE. (Entrevistado 1) **(Grifo nosso)**  
Podemos afirmar que a colaboração entre o Estado e os municípios está sendo intensificada. Além disso, temos também o crescimento do ensino integral e a Escola 10. (Entrevistado 4) **(Grifo nosso)**

Ao analisar o conteúdo dos entrevistados 1 e 4 eles sinalizam que várias ações foram realizadas com o foco no PEE, dentre elas o programa Escola 10 que de acordo com o entrevistado 1 foi criado tendo como referência o estabelecimento de ações para o

cumprimento do PEE enquanto política de planejamento educacional. Esses entrevistados reconhecem essas ações como vinculadas ao PEE, entretanto é interessante destacar que a criação de programas e ações não produzirá resultados positivos se não houver de fato um comprometimento governamental para pôr em marcha as ações.

Na perspectiva dos entrevistados a Escola 10 se tornou uma iniciativa interessante no sentido de demonstrar uma preocupação em superar os indicadores desfavoráveis na educação estadual, trabalhando em colaboração com os municípios. Para os entrevistados, a criação e o fortalecimento desses programas tiveram como objetivo as metas do PEE. Não se pode ignorar o papel estratégico desses programas, entretanto, eles apresentaram problemas estruturais sobretudo no repasse de recursos do Estado para os Municípios. Com a falta de recursos, o funcionamento desses programas fica comprometido e conseqüentemente não apresentam os resultados que eles deveriam apresentar.

Na audiência pública que tratou sobre financiamento e gestão (ALAGOAS, 2015), um dos participantes afirmou que o Programa Escola 10 foi “criado à revelia” do PEE, e que o governo esqueceu do que foi proposto pelo Plano Estadual. Esse participante explicita em sua fala um desencanto provocado pelo inconformismo pelo modo como o PEE estava sendo tratado. Ao dizer que foi “criado à revelia”, deixa claro que o Escola 10 foi criado desvinculado dos setores organizados da sociedade e serviu apenas como um mecanismo tecnoburocrata, lastreado de propagandas de experiências exitosas sem o devido respaldo social.

Vários participantes dessa audiência deixaram claro que a política do governo estadual é de governo e não uma política de estado, por isso o planejamento educacional focado em programas não possui vinculações com o planejamento maior que é o PEE. Entretanto, no discurso do governo, a Escola 10, é o programa cujo objetivo é voltado para alcançar a Meta 7 do PEE, e a pergunta que precisa ser feita é: E as outras metas? Quais são as

ações ou programas que foram estruturados para atingir as outras metas do plano?

Analisando a criação de programas governamentais e as vinculações ao PEE, percebe-se que o planejamento educacional de Alagoas se estrutura em programas pontuais que contemplam apenas algumas metas. Lembrando que não se faz educação de qualidade e nem se formata programas educacionais sem investimento financeiro.

Já o programa de ensino integral, citado pelo entrevistado 2 como um programa que contribuiu para o cumprimento da meta 7 do PEE, foi criado em março de 2015, cujo objetivo é “adequar as unidades de ensino já em funcionamento ou que vierem a fazer parte do PALEI para a oferta do ensino em tempo integral em todo o Estado” (SEDUC, 2019, n.p.). Esse programa visa para além de uma jornada ampliada que os alunos tenham vivências em “atividades diferenciadas: cursos profissionalizantes, disciplinas eletivas, clubes juvenis (onde os alunos participam e organizam atividades de sua preferência) e os Projetos Integradores (ações em prol da comunidade local)” (SEDUC, 2019, n.p.).

É atribuído à implantação do PALEI a melhora nos indicadores de abandono escolar.

**Tabela 1.** Indicadores de abandono escolar da Rede Estadual de Educação

	2015	2016	2017	2018	2019
<b>Anos Iniciais</b>	4.6	3.8	1.7	1.6	1.1
<b>Anos Finais</b>	11.4	11.0	6.9	5.4	2.9
<b>Ensino Médio</b>	16.6	15.4	10.1	9.8	7.2

Fonte: INEP/SEDUC, 2019

Os dados mostram que houve queda nos indicadores de abandono na rede estadual de educação analisando a partir da eficácia do programa PALEI. No ensino fundamental, nas séries iniciais, a queda a partir de 2015 a 2019 foi de 65,22%. Nas séries finais, foi de 52,63%. Já no ensino médio essa redução representou 53,47%.

Apesar do governo atrelar a diminuição do indicador de abandono escolar ao PALEI, na audiência pública de financiamento e gestão (ALE/AL, 2015), um representante do Sindicato dos professores fez sérias críticas ao programa afirmando que a concepção e como se pratica a Educação Integral em Alagoas está muito distante do que realmente seja a educação integral. Segundo o representante, a matriz curricular do PALEI é um “mistério”, pois não se sabe ao certo qual é a proposta, tendo em vista, o chamado ensino orientado das disciplinas (reforço escolar) ser a principal atividade do programa aqui em Alagoas, sendo feita sem clareza de critérios e desarticulado de um plano pedagógico. Nesse sentido, a distorção quanto à proposta do programa fica evidente, pois as condições materiais objetivas do PALEI se resumem à aula de reforço escolar, desvinculado, segundo fala do representante do sindicato, da proposta de diversificação de atividades, cujo objetivo seria desenvolver habilidades e competências que potencializassem não só questões conteudistas, mas vivências para a prática social do educando.

Percebe-se a desarticulação dos programas governamentais com o planejamento educacional, no caso o PEE, sobretudo o PALEI, pois não tem atendido às reais necessidades dos alunos que se utilizam do programa. Muitos alunos tem abandonado o programa dizendo que precisam trabalhar para ajudar com algum tipo de renda as suas famílias. Seria importante repensar o formato desse programa, como por exemplo, criar um sistema de bolsas para que esses alunos permaneçam na escola, e investir em um currículo voltado para formação integral e que atendesse às necessidades dos alunos.

Esta evidente que os programas implantados para de alguma forma elevar os indicadores de qualidade da educação e contribuir para que as metas fossem atingidas tiveram pouca materialidade no cumprimento do seu objetivo.

## **Considerações finais**

O PEE deveria ter como base estrutural planejar a intervenção na educação alagoana nos próximos dez anos, entretanto, a ausência de comprometimento com as metas do plano, tende a aprofundar as desigualdades educacionais e sociais, e promover a descontinuidade educacional em Alagoas.

Os programas da Escola 10 e o PALEI, criados com o objetivo de contribuir para o alcance da meta 7 do PEE que trata da qualidade da educação, até o presente momento não conseguem de fato contribuir para a mudança da realidade educacional de Alagoas, sobretudo por não ser implantado com todas as condições materiais que necessita.

Esses programas foram implantados com muitas lacunas e sem as condições materiais necessárias para funcionar adequadamente, sobretudo a falta de recursos financeiros. A falta de um desenho de cunho pedagógico para esses programas e objetivos claros se constituiu um outro complicador para que os programas não funcionassem adequadamente. Percebeu-se que o programa Escola 10 teve um apelo mediático muito grande, entretanto em sua implantação não foi observado os contextos locais tendo como principal fator de insucesso o investimento financeiro sobretudo no quesito de repasses de recursos para os municípios.

Nessa perspectiva, o Plano Estadual de Educação se caracteriza por ser planejamento educacional que não retrata a realidade alagoana, tendo em vista as metas e estratégias do plano estarem distantes da real situação educacional, pois os resultados mostraram que não se teve uma preocupação em implantar políticas públicas que de fato fosse eficiente para minimizar o fulcro educacional de Alagoas.

## Referências

- ALAGOAS. **Notas taquigráficas das audiências públicas**. 2015. Disponível em: <https://www.al.al.leg.br/comunicacao/noticias/debate>. Acesso em 26 de junho de 2019.
- ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação 2016-2026**. Maceió: Secretaria Estadual de Educação, 2016.
- AZEVEDO, Jacy de Araújo. **Qualidade em Educação: relação entre o PDE- Escola e a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nas escolas públicas de Maceió**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Plano Nacional de Educação e planejamento. A questão da qualidade da educação**. In: Revista Retratos da Escola, v. 8, nº 15, p. 265- 280, jul./dez. 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- JANNUZZI. **Indicadores Sociais no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2009.
- MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação**. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004
- MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

# O DISCURSO DA QUALIDADE EDUCACIONAL NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MESSIAS

Givanildo da Silva  
Alex Vieira da Silva  
Fernanda Santos do Nascimento

## **Introdução**

A educação é um campo de constantes tensões e embates (APPLE, 2005), em decorrência das diferentes visões de mundo que se instauram nos processos educacionais. Desse modo, compreende-se a educação enquanto processo de idas e vindas, a partir das configurações políticas que são estabelecidas em cada momento histórico, repercutindo no papel social da educação em meio à organização da escola, à concepção de gestão, à avaliação e ao currículo.

As tensões e os embates que são travados na arena educacional decorrem dos conflitos políticos e ideológicos que permeiam a sociedade, bem como dos interesses que cada grupo (político, empresário, entidades educacionais, religioso, entre outros.) tem diante das orientações que são concretizadas no âmbito das políticas educacionais. Percebe-se, nessa seara, o jogo de interesses que circula nos processos de concretização das políticas e as formas que são dimensionadas para o cotidiano das escolas, impactando na sua organização, no trabalho docente e nas orientações para as práticas educativas.

No cenário da educação atual muitos são os desafios que repercutem na educação pública, sinalizando para questões macro e micro dos postulados educacionais. No espaço macro há diferentes orientações, posturas, tensionamentos, cortes de orçamento, falta de investimentos financeiros e um fio condutor



para o direcionamento das políticas nacionais. No espaço micro, em decorrência do marco, muitas são as problemáticas que envolvem o cotidiano das escolas, das redes e sistemas de ensino, destacando-se a estrutura das escolas, as condições de trabalho, a formação dos profissionais da educação, a relação escola e comunidade, as desigualdades sociais, a gestão e a organização da escola, entre outras dimensões.

Todas as questões destacadas são frutos de um complexo cenário que a educação pública vivencia, em meio aos contextos político e econômico que não são favoráveis para a construção de políticas de Estado que repercutam positivamente na vidas dos brasileiros. Os desafios que estão presentes na escola pública não são novos, no entanto, reflete-se que, por falta de investimentos e valorização política da área, há uma intensificação das problemáticas, evidenciando o processo de desigualdade educacional e as precárias condições de acesso, de permanência e de sucesso dos estudantes que frequentam a escola pública.

Uma dimensão relevante a ser destacada em meio aos problemas da educação brasileira é o planejamento da educação que simboliza, em tese, os caminhos a serem percorridos no processo, com a finalidade de alcançar os objetivos traçados. Nesse cenário, o atual planejamento das políticas educacionais que se configura como o guia para a educação brasileira é o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Em decorrência do PNE, surgiram os Planos Estaduais e Municipais de Educação que são resultados das configurações políticas de cada estado e município, como condição para a concretização de um ideal para a educação pública.

Os Planos de Educação, em suas diferentes dimensões (nacional, estaduais, municipais), são resultados de um amplo processo de diálogo com a sociedade civil, em distintos momentos, objetivando ampliar o debate e a visão sobre os caminhos que a política educacional deveria orientar as práticas e as configurações da escola pública. Nessa dimensão, as experiências de movimentação com a sociedade civil foram

configuradas a partir da Conferência da Educação Básica (CONEB), em 2008, e as Conferências Nacionais de Educação (CONAE), em 2010 e 2014.

A CONEB e as CONAE foram importantes espaços de trocas de experiências, de projeções para a educação pública, sinalizando caminhos para que fossem desenvolvidos projetos, programas e leis, com a finalidade de melhorar a educação brasileira (PERONI; FLORES, 2014). Dessas movimentações também saíram contribuições para o Projeto de Lei, n. 8.035/2010, para ser discutido e avaliado pelo Congresso Nacional como proposição para o segundo Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Após um amplo processo de debates, de tensões e forças ideológicas, foi aprovado, em 25 de junho de 2014, o atual PNE, sancionado pela então presidenta da república, Dilma Vana Rousseff (2010-2016), configurando-se como o norte para as políticas educacionais da educação brasileira. Os embates foram compreendidos como uma arena complexa que teve diferentes grupos em busca de seus interesses, permeando na legislação avanços e recuos para a educação pública, como em todo contexto democrático. Assim, o atual PNE foi aprovado contendo 20 metas e 254 estratégias que abrangem desde a educação infantil à pós-graduação.

Com a aprovação do PNE, cada estado e município teve um prazo de 1 (um) ano para construir o seu Plano de Educação, seguindo a lógica e a estrutura presente no Plano Nacional, tendo em vista que foi preciso respeitar as diretrizes que configuraram a construção coletiva de um projeto de educação. As diretrizes que nortearam os Planos foram: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII -

promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Desse modo, o objetivo da pesquisa foi compreender o discurso da qualidade educacional presente na meta 7 do Plano Municipal de Educação do município de Messias, no estado de Alagoas. O ponto de partida foi conhecer as nuances ideológicas que permeiam as configurações políticas, as tensões e os embates no processo de desenvolvimento de uma política educacional, com a finalidade de perceber que as posições postas nos dispositivos legais são resultados das ideologias e das forças que são travadas, a partir da visão de mundo e de educação dos grupos que tencionam na arena educacional.

O texto está estruturado em duas partes, além da introdução, da metodologia, e das considerações finais. Na primeira, destaca-se a qualidade da educação como categoria complexa no campo educacional, refletindo sobre os diferentes grupos que disputam na arena política. Na segunda, evidencia-se a meta 7 do Plano Municipal de Educação de Messias, no estado de Alagoas, com ênfase no sentido da dimensão da qualidade educacional, compreendendo-a como categoria polissêmica e variável.

## **Metodologia**

A pesquisa esteve centrada na abordagem qualitativa, entendendo-a como o campo das configurações analíticas que têm sentido, significado, refletindo sobre uma determinada realidade e/ou contexto. A abordagem qualitativa possibilita que o pesquisador reflita sobre os elementos analisados à luz de uma

dimensão teórica e consiga ter clareza dos aspectos que estão postos. Nessa dimensão, Minayo (1994, p. 21-22) esclarece que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

A dimensão exploratória da pesquisa colaborou para um olhar analítico, considerando que este tipo de pesquisa “visa a proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele” (PRODANOV, 2013, p. 127). As reflexões postas foram necessárias na fase preliminar, pois esse tipo de objetivo de pesquisa, segundo Prodanov (2013, p. 51), “[...] tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa”.

A análise documental foi utilizada como instrumento para a discussão dos dados, por meio da meta 7 do Plano Municipal de Educação do município de Messias, considerando as suas estratégias para o alcance do objetivo da pesquisa. Compreende-se que o Plano Municipal de Educação foi configurado em um campo de disputas, portanto, é resultado de uma arena política e conflitante que repercute nas formas de “enxergar” a realidade da educação, bem como na forma de organização da educação local.

Para Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa documental:

[...] trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Para análise dos dados, utilizou-se a Análise do Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2002), tendo como categorias reflexivas Política Educacional, Qualidade da Educação, Escola Pública. Assim, é relevante lembrar que “a análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruçam” (BARDIN, 2002, p. 44), sendo um instrumento de organização para os dados coletados. Por meio da Análise do Conteúdo estabeleceu-se as interpretações analíticas, mediadas à luz das discussões teóricas.

### **A qualidade da educação e sua complexidade no campo educacional**

A discussão sobre a qualidade da educação é uma temática que teve ênfase na década de 1990, após a idealização de que a escola pública não estava apresentando os resultados satisfatório no processo de ensino e de aprendizagem. Neste período, com a Reforma do Estado, advinda do primeiro ano de gestão de Fernando Henrique Cardosos (1995-2002), estabeleceu-se princípios que dialogam com o mercado, com o propósito de dimensionar práticas quantitativas no âmbito da educação pública.

A qualidade da educação insere-se, assim, no bojo das políticas educacionais, bem como nos discursos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais como dimensão de uma educação pública que oferta espaços para todos. O ponto de partida para a disputa da educação de qualidade foi a década de 1990 e ganhou forças nas décadas seguintes, mediante a concretização de programas, projetos e leis (federal, estaduais e municipais) que vislumbram a qualidade educacional como dimensão relevante para caracterizar a educação brasileira. No entanto, cabe refletir acerca do sentido que a categoria qualidade apresenta para a educação e quais são as concepções políticas que advogam cada uma delas.

Nesse contexto, cabe trazer à tona a discussão sobre as idas e vindas das políticas educacionais e o seu processo de construção

que é permeado de ideologias e visão de mundo, as quais congregam em ações que repercutem no modo de organização da sociedade e, em se tratando da educação, na concepção de planejamento, de avaliação da aprendizagem, de gestão escolar e de currículo.

No âmbito das lutas e das conquistas educacionais pós-redemocratização do país, percebem-se dois movimentos que trazem diferentes concepções de sociedade e de educação, sinalizando posturas, orientações e encaminhamentos para a prática no chão da escola. Cada grupo tem os seus objetivos, os princípios que regem a defesa do lado que advogam e enfrentam diferentes movimentos para que os seus ideais sejam postos na concretização das políticas educacionais.

O primeiro grupo que destaca-se é o movimento de educadores que lutam pela defesa da escola pública, democrática e referenciada socialmente. A sua composição é feita por profissionais da educação básica ao ensino superior, entidades de pesquisadores, sindicatos dos trabalhadores da educação, movimentos sociais de esquerda que têm a escola como ponto de partida para a organização das conquistas sociais e políticas. O segundo grupo é formado por representantes das escolas privadas, empresários, políticos de direita e representantes de grandes conglomerados da educação, cujo ideal é ampliar os princípios da educação como mercado para todo o espaço escolar, em especial, a escola pública.

Uma vez explicitados os componentes de cada grupo e a defesa de cada um, cabe apontar a concepção de educação que cada um dos grupos defende, sinalizando para a concepção de qualidade pregada em cada movimento político. Mais uma vez, é necessário demonstrar que os movimentos em destaque são frutos de ideologias e de processos sociais e políticos que coadnam em concepções de sociedade, de homem, na tentativa de impor um modo de organização da vida das pessoas, sendo a escola o principal espaço de disseminação dos ideais. Azevedo (2007, p. 11) destaca os elementos mencionados do seguinte modo:

[...] o que dá sentido à escola pública tradicional é o seu núcleo humanista. Um humanismo contraditório, não-consensual. De um lado, um humanismo ingênuo, filosoficamente idealista, crente na educação como possibilidade de formação do ser humano ideal para uma sociedade ideal. De outro, o humanismo transformador, crítico, dialético, vinculado a propostas progressistas, às visões emancipatórias. Esse quadro é impactado e desestabilizado pela modernização imposta pela hegemonia do mercado. Como resultado [...] gestam-se dois movimentos novos na educação. A escola tradicional, *lato sensu* humanista, metamorfeou-se em duas direções, passando por um processo de reconversão cultural. Os dois sentidos desenvolvem-se em posições opostas e contraditórias. No primeiro, a escola adapta-se aos princípios e valores da economia de mercado, formando cidadãos clientes, produtores e consumidores, identificados com a ideologia de mercado. É a transformação da escola em um instituição educadora da cultura de mercado, a *mercoescola*. No segundo, desenvolve-se um movimento que tem a pretensão de resgatar os princípios humanistas, ressignificá-los ante o contexto da globalização, construindo um núcleo formado por conceitos e valores comprometidos com a humanização do ser humano, com uma ordem moral, ética e política comprometida com os ideais emancipatórios, a escola cidadã, também denominada educação cidadã.

Percebe-se que os movimentos são antagônicos e congregam em ideais opostos na construção de uma visão de mundo e de sociedade. Nesta lógica, os interesses que permeiam cada grupo é oriundo de uma pauta ideológica, permitindo que seus ideais estejam presentes nas políticas educacionais para configurar projetos, programas e leis que respaldam cada ação planejada.

A categoria qualidade educacional está presente nos dois movimentos e cada um externa, com princípios, o que pode ser configurado como as questões que podem prevalecer para configurar a qualidade no chão da escola. Para Azevedo (2007, p. 12), a defesa pela lógica do mercado destaca que é importante introduzir na escola os valores e a linguagem empresarial, como “produtividade, qualidade total, vantagens comparativas, centros de excelências”, isso porque “formar cidadãos clientes e consumidores, portadores da cultura do mercado, passou a ser tarefa primordial na mercoescola”.

As políticas educacionais, nessa perspectiva, intensificam a lógica do mercado, perspectivando ações que interferem no cotidiano da escola, no trabalho docente, no currículo e na avaliação da aprendizagem. As configurações das políticas, nessa visão de educação e sociedade, pautam-se de princípios gerenciais, os quais prezam pela eficiência, pela eficácia, pela responsabilização e pela construção de um modelo de educação pobre para as classes trabalhadora (AZEVEDO, 2007). A ideia é a existência de um Estado mínimo, de modo que as comunidades escolar e local sejam as únicas responsáveis pela escola e pelo que nela acontece.

A lógica é simples e pontual. O exercício das práticas devem levar o estudante e todos que frequentam à escola para a compreensão de que “o discurso da eficiência e do controle gerencial corresponde à ideia da educação-mercadoria, como produto de compra e venda no mercado, desconstituindo a escola como espaço público” (AZEVEDO, 2007, p. 13). A escola, nessa lógica, é o caminho para os “vencedores”, em uma sociedade competitiva, portanto, as práticas escolares devem preparar os estudantes para este cenário social.

Do outro lado, há a defesa da educação como espaço de cidadania, de construção democráticas e de emancipação humana, diferindo da concepção anterior. A busca por espaços de participação, de autonomia e de descentralização surgiu nas décadas de 1960 e 1970, quando os pesquisadores, os professores lutavam pela construção de princípios para a educação pública brasileira, indo de encontro com os movimentos centralizadores e tecnológicos que estavam presentes na educação, em decorrência do período político em questão.

As lutas foram oportunas e as conquistas estiveram garantidas com a aprovação da Constituição Federal de 1988, quando foram evidenciados os princípios de uma educação pública para todos, com a adesão de um modelo de educação democrático, com participação popular nas decisões para a área. Segundo Azevedo (2007, p. 15), as discussões estiveram centradas



em uma concepção de educação que trouxesse à tona a formação político-cidadã, repercutindo na forma de compreensão da realidade e na construção da dinâmica político-social. Nas palavras do autor:

Na sua natureza formadora, a ideia de liberdade transforma-se em valor essencial. A liberdade é o espaço da elaboração intelectual, da ação política, da crítica, da organização e da navegação utópica. No espaço livre, a criatividade estimula a sensibilidade, a humanização, o desenvolvimento de uma estética das formas e dos conteúdos da aventura da vida.

A concepção de educação em pauta, centra-se na dimensão humana e nos processos que contribuem para a formação integral, envolvendo a participação, a criatividade, a arte, a filosofia, as culturas e a dinâmica própria de cada realidade, permeados pela gestão democrática, pelo currículo contra hegemônico, pela avaliação da aprendizagem em uma perspectiva processual e individual e pela organização da escola, a partir da realidade em questão. Em síntese, “o reconhecimento do sujeito de direitos, que tem legitimidade ética, política e jurídica de acesso ao patrimônio, simbólica, espiritual e material, produzido socialmente pela humanidade, incluindo o conhecimento e informação” (AZEVEDO, 2007, p. 15).

Nota-se, assim, que os dois movimentos de educação expostos mostram distintas concepções de qualidade educacional. Há contradições, próprias do sistema capitalista, há desencontros de formação, decorrentes da visão político-social, há tensões e interesses, em virtude das ideologias presentes. Nesse cenário, percebe-se que no chão da escola pública estarão presentes as contradições, os desencontros e as tensões, resultado das políticas e dos movimentos que são antagônicos e chocam-se na arena político-educacional.

Em relação à qualidade educacional, também é perceptível, assim como as demais dimensões, que esta categoria estará inserida nessa conflituosa seara, sendo, a todo instante, provocada, ressignificada e conduzida pelos caminhos dos grupos

políticos que estão no poder, ou que, em um determinado momento, tiveram maiores forças para aprovar/legislar/indicar as ações educacionais que deveriam estar em voga para as práticas educativas. Cabe sinalizar que a educação está em constante movimento e em construção, portanto, não é estática, podendo, a qualquer momento, romper caminhos e seguir diferentes perspectivas.

Desse modo, a próxima seção tem como objetivo compreender o discurso da qualidade educacional presente na meta 7 do Plano Municipal de Educação do município de Messias, no estado de Alagoas, tendo, como percepção, as nuances políticas em um determinado momento histórico e político, com a finalidade de entender que novas posturas podem ser construídas e ressignificadas, a depender das ações dos grupos que estão no comando do poder local.

### **O sentido da qualidade da educação no Plano Municipal de Educação do município de Messias**

O Plano Municipal de Educação de Messias foi aprovado pela Câmara Municipal em 9 de setembro de 2015, por meio da Lei n. 229. O Plano contém 20 metas e 213 estratégias, com a finalidade de alcançar as orientações do PNE. As temáticas que estão presentes no Plano Municipal de Educação são: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; alfabetização; educação especial; educação em tempo integral; qualidade da educação básica; Educação de Jovens e Adultos; educação profissional; formação e valorização dos profissionais da educação; gestão democrática; e financiamento da educação.

Messias é um município que fica localizado a 30 quilômetros da capital alagoana e tem, segundo o censo, em 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma estimativa de 18 (dezoito) mil habitantes.

De acordo com as informações coletadas junto à equipe Secretaria Municipal de Educação (SEMED), responsável pelo

Censo Escolar (2021), a rede atende educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental I e II e as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Em relação ao atendimento da educação infantil, são quatro instituições, sendo uma na zona rural; sobre o ensino fundamental I, a rede possui cinco unidades escolares na zona urbana e uma na zona rural; no ensino fundamental II, há apenas uma escola para atender a demanda de estudantes. Na modalidade da EJA, há atendimento em quatro instituições, sendo uma na zona rural, da 2<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> etapa<sup>29</sup>, e, na Educação Especial, há uma equipe multidisciplinar responsável pela demanda de toda a rede.

Em relação ao quantitativo de estudantes e professores da rede, de acordo com os dados enviados para o Censo Escolar, 2021, foram 3.995 estudantes, sendo 765 na educação infantil; 2.888 no ensino fundamental I e II e 342 na EJA. Na rede, há um atendimento de 64 estudantes na Educação Especial. Acerca do número de professores, foram informados 294 nas salas de aula regulares e 11 em atividades complementares.

Sobre a meta 7, é importante mencionar que possui 33 estratégias, configurando-se como a meta de maior dimensão, assim como é uma realidade posta no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Para melhor explanação e organização, escolheu-se trabalhar com análises a partir de um quadro teórico que dimensionasse as duas visões de educação que estão postas na seara educação, a saber: educação como mercadoria e educação como emancipação. Para tanto, foram lidas todas as estratégias e, em seguida, categorizou-se nos blocos que seguem, a partir da escolha das estratégias que estavam mais evidenciadas em cada movimento.

---

<sup>29</sup> Para maiores esclarecimentos, destaca-se a divisão das séries na EJA. A 1<sup>a</sup> etapa corresponde à alfabetização; a 2<sup>a</sup> etapa, 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries; a 3<sup>a</sup> etapa, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries; a 4<sup>a</sup> etapa, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries; e, a 5<sup>a</sup> etapa, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries.

## a) Educação como Mercado

7.1 Implantar, mediante pactuação Inter federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a Base Nacional Comum de Currículos;

7.6 Participar do aprimoramento contínuo dos instrumentos de avaliação da qualidade educacional [...] utilizar os resultados das avaliações nacionais nas escolas para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;

7.8 Orientar a implantação e implementação das políticas nas escolas, de forma a buscar atingir as metas do IDEB com qualidade [...];

7.9 Acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do SAEB e do IDEB, relativo às escolas do município [...];

7.10 Melhorar o desempenho dos estudantes da rede municipal de ensino nas avaliações de aprendizagem no PISA (MESSIAS, PME, meta 7, 2015).

A partir da exposição das estratégias, percebe-se que o teor da qualidade da educação está centrado nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como condição relevante para assumir uma postura que dimensione os melhores resultados nos testes padronizados e repercutem positivamente o poder local no cenário das avaliações em larga escala. O centro para a concretização da qualidade educacional, a partir do exposto no Plano Municipal de Educação, é o alcance de boas notas na composição do IDEB.

Além dos resultados educacionais postos no IDEB e no PISA, nota-se que o currículo escolar também é visto como dimensão importante para a padronização dos saberes a serem trabalhados, dimensionados prescrição nas ações e configurando um único modelo de currículo para o trabalho escolar, empobrecendo as experiências e as práticas educacionais. Nessa lógica, “o conceito de qualidade não pode ser reduzido somente ao desempenho escolar, tampouco ser tomado como referência para um processo de prestação de contas e para construção de um *ranking* entre as escolas” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 474).

A cultura de responsabilização para os profissionais da educação evidenciada nesta concepção propada o Estado mínimo, decorrendo da política de cunho neoliberal que associa

as práticas educativas ao mercado com perspectivas de coerção “para atingir metas de qualidade e produtividade nas educação brasileira, sob o pretexto de medir a qualidade da educação” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 475), legitimando um modelo de educação centrado nos princípios do mercado, propagado pela política neoliberal.

## **b) Educação como Emancipação**

7.4 Induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da educação e institucionalização da gestão democrática e contínuo aprimoramento;

7.12 Garantir transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo;

7.15 Orientar tecnicamente a gestão escolar para o uso dos recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática;

7.17 Assegurar a todas as escolas públicas municipais o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo de resíduos sólidos, garantir o acesso dos estudantes a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência;

7.27 Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã [...] (MESSIAS, PME, meta 7, 2015).

A concepção de educação como emancipação defende que a gestão democrática é a dimensão relevante para as construções de processos de mediação, de resolução de conflitos e estruturação de ações dinâmicas condizentes com a realidade escolar. A formação dos profissionais é outra dimensão que favorece para a dinamização das experiências, repercutindo na experiência de um espaço criativo, democrático e favorável para a construção do significado de qualidade para a comunidade local e escolar.

Desse modo, pode-se afirmar que “educação de qualidade custa caro e que, por mais que o Estado exerça suas diferentes formas de pressão sobre as escolas – umas mais diretas, outras mais indiretas – [...] o que define a qualidade nos processos educativos é o investimento massivo na qualidade da formação dos professores” (CHINIRÉA; BRANDÃO, 2015, p. 467). Na visão de Chiniréa e Brandão (2015, p. 467), “não existe qualidade sem infraestrutura, equipamentos, laboratórios de informática com acesso à internet, bibliotecas, remuneração de professores, ou seja, não existe qualidade na escola, porque há insumos suficientes (e de qualidade) para alcançá-la”. A defesa do movimento que luta por uma educação como emancipação humana é a de que além das condições necessárias para o trabalho dos profissionais da educação, os estudantes tenham condições para se desenvolverem em uma dimensão integral.

### **Considerações finais**

O diálogo sobre a qualidade educacional está em aberto e requer diferentes pesquisas e análises para dimensionar, cada vez mais, compreensões sobre a temática. Os apontamentos revelados na presente pesquisa foram pontapés iniciais para contribuir com a discussão, na perspectiva de despertar novas inquietações sobre esta relevante temática e abrir espaços para diálogos em diferentes espaços que tratem da qualidade educacional.

Como foi possível notar, há diferentes interesses, tensões e modelos de educação em pauta para configurar e legitimar visões e ideologias, com a finalidade de propagar ideias e práticas no chão da escola. De um lado, há grupos que dialogam com o mercado, sinalizando que a escola também pode e deve agir como esse setor social; por outro, há a defesa de que a escola é uma instituição social peculiar, sendo necessário ser analisada e vista com olhares diferenciados, pautados na lógica da emancipação.

Os pesquisadores posicionam-se no segundo movimento, acreditando que a função social da educação deve possibilitar

mudanças na vida das pessoas e as políticas educacionais são orientações importantes para ampliar as condições de acesso, de permanência e de sucesso dos estudantes na escola. Dessa forma, acreditam que a educação é um campo em construção e necessita ser compreendida como elemento central das configurações política, social e cultural no processo de visão de mundo e de implementação das políticas educacionais.

Acerca do objetivo da pesquisa, os principais resultados evidenciaram que o discurso da qualidade educacional presente no Plano Municipal de Educação de Messias ainda está centrado nos resultados das avaliações em larga escala, resultado da política educacional do país que preza pela lógica gerencialista e pelos resultados dos testes padronizados, vinculados ao modelo de educação como mercadoria. A mudança para a outra concepção de educação é um caminho a ser percorrido, vista como um processo de idas e vindas, em busca de uma educação emancipatória e democrática. Eis, portanto o desafio!

## Referências

- APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- AZEVEDO, J. C. Educação Pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, ago. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200002>>, acesso em 11 de jul. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014**: Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)**: Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL n.º 8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100019>>, acesso em 11 de jul. de 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

MESSIAS. **Lei nº 229, de 9 de setembro de 2015**. Plano Municipal de Educação. Messias, Alagoas, 2015.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014. Disponível em: < <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.16342>>, acesso em 11 de jul. de 2022.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.





# ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO MARXISMO PARA COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Genilson José da Silva  
Jorge Fernando Hermida

## INTRODUÇÃO

A proposta desse artigo é analisar a relação entre o Estado moderno neoliberal e as políticas públicas educacionais, após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, que destituiu a presidenta Dilma Houssef, seguido da eleição de Jair Bolsonaro, em 2018.

A partir da ruptura política institucional de 2016, a conjuntura econômica do Brasil revelou contradições históricas camufladas em discursos conservadores. Talvez em períodos anteriores, a classe trabalhadora não tenha sido tão provocada a compreender a função do Estado, a promoção de políticas públicas e o processo de acumulação do capital, quanto aos impactos das reformas trabalhista e da educação no contexto pós-golpe.

No âmbito destas relações, de um lado, a Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, acentua um retrocesso através do teto de gastos designado para educação, saúde, assistência social, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Por outro lado, a Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017, que aprova a reforma trabalhista, redesenhou as relações legais entre trabalhadores e empregadores, flexibilizou direitos sociais conquistados por meio da luta de classes, ao mesmo tempo, abriu precedentes para negociações, contratações temporárias e intermitentes que aprofundam a precarização e a mercantilização do trabalho.

Nesse cenário, o processo de trabalho orgânico, ao invés de constituir a condição de existência humana e possibilitar o desenvolvimento omnilateral da classe trabalhadora, tal como pressupõem Marx (2011) agravou-se com a apropriação indireta pelo capitalista da força de trabalho precarizada e acentuada em jornadas intermitentes, cujas relações apontam para o aumento da mais-valia.

No campo educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, que sistematiza os conhecimentos essenciais para a educação básica nas esferas públicas e particulares, propõem a unificação dos currículos que devem contemplar os conteúdos de ensino para minimizar as desigualdades de aprendizado através de uma “proposta pedagógica transversal e integradora”, em que os alunos possam ter acesso as mesmas oportunidades de aprendizagem baseado em um referencial comum a todos (BRASIL, 2017, p. 19).

A versão final desse documento, pressupõe-se um pacto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no entanto, dentre os desafios destacam-se de um lado, a garantia da qualidade do trabalho pedagógico, a efetivação da aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos vinculados aos aspectos históricos, meios de subsistência e a prática social da classe subalterna. E, por outro lado a “mercadorização” da educação pública que vem sufocando o sistema de ensino sob o controle de empresas privadas gerenciando os mecanismos de material didático, tecnologias e a própria educação disponibilizada para o mercado de ações, ou seja, negociada em bolsas de valores com o objetivo de gerar lucratividade.

A política econômica neoliberal delineada nestas reformas estruturais, atende às mudanças da base material, cuja ideologia vem sendo endossada pela legislação oficial. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais impactos diretamente a formação e organização da classe trabalhadora, particularmente, com a retirada de direitos fundamentais conquistados historicamente e, que se fragmentaram em função dos interesses privados e das

articulações de grandes corporações capitalistas que detém os meios materiais e ideológicos e utilizam destes mecânicos para impor a lógica do setor financeiro ao da educação.

Nesse contexto, vivemos uma relação antagônica em que o Estado nunca esteve tão afinado com a reprodução do capital, como está hoje, como, por exemplo a redução de recursos destinados para as políticas públicas educacionais que afetam a classe subalterna. Por outro lado, a burguesia neoliberal adverte que o Estado se afaste de suas atribuições constitucionais, e abra espaços para que o setor privado atenda as demandas sociais que seriam de competências e responsabilidade civil do serviço público sob a gestão estatal, mas lembremos que, em período de crises do capital, o Estado é repostado em movimento para socorrer instituições privadas, como é o caso do “socorro” financeiro aos bancos, as multinacionais e “perdão” de dívidas fiscais e trabalhistas de instituições privadas alinhadas com a política neoliberal do Governo Bolsonaro.

Diante essa problemática, recorreremos as análises de Marx que tratam do Estado Burguês do século XVIII, particularmente a obra, *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, para entendermos a concepção de Estado moderno neoliberal. Esse recorte histórico e metodológico retoma o conceito de Estado pontual e sua função na sociedade contemporânea. Apesar de uma obra com mais de 200 anos, o texto de Marx no dá fundamentos e conceitos chaves para analisarmos a relação entre o Estado e as políticas públicas para formação das classes sociais.

Partindo desse pressuposto, temos como **objetivo geral**, compreender qual função que o Estado tem exercido na promoção de políticas públicas para a formação da classe trabalhadora no período pós golpe de 2016. Ou seja, os autores deste trabalho procuram compreender a função do Estado e a promoção de políticas públicas para a educação que vem se constituindo a partir de uma agenda política econômica ultraliberal delineada nas reformas trabalhista e do Ensino Médio.

Compreendemos que a função do Estado em si, tem se mantido submissa a burguesia e ao capital, ou seja, o Estado como um produto do capitalismo. Como analisa Marx (2010), a função do Estado, não se altera sem mudança radical no modo de produção, no entanto, sua estrutura política, social, jurídica e moral incorpora novos direcionamento de acordo com os interesses do capital, os quais, na sociedade atual, são insuflados, permeados e articulados pelos interesses de burgueses e financistas que criam necessidade abstratas e relações políticas direcionadas para mercantilização da educação, pautado em propostas ultraliberais.

Para compreendermos essa problemática no contexto da educação, elegemos a perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica, como concepção de educação e formação humana que tem por finalidade, “promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem” (SAVIANI, 2019, p. 2018).

A abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para análise da relação entre o Estado e a promoção de políticas públicas educacionais, em termos histórico e filosóficos, justifica-se pela base de apoio epistemológico ancorada no materialismo dialético de Marx e Engels, cujos fundamentos apontam para a compreensão da história, a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais e da existência humana. A esse respeito, Saviani define que, para explicar a problemática educativa, a partir desse enfoque teórico, devemos levar em consideração os aspectos ontológicos e gnosiológicos, e nesta relação, a lógica dialética desenha a compreensão do fenômeno, (políticas educacionais e formação da classe trabalhadora), em duas dimensões interrelacionadas que se articulam entre o empírico e o concreto, mediadas pela abstração. O concreto nesta perspectiva, seria uma proposta de políticas públicas educacionais objetivas e universais que constituem a síntese de múltiplas determinações centradas no sujeito (humano), sendo

simultaneamente, o ponto de partida e o ponto de chegada para construção de conhecimento e sistematização do pensamento.

Em relação ao método de análise, utilizado para tratar o objeto em investigação, adotamos a dialética materialista que pressupõe a reconstrução e articulação dos diversos fatores que integram à natureza do fenômeno, ou seja, a concepção de políticas públicas educacionais, em seu “devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança” (GAMBOA, 2012, p. 189).

Dessa forma, as análises desenvolvidas nessa investigação são de caráter qualitativo-documental e estão apoiadas sob o enfoque do materialismo histórico dialético, cujas dimensões teóricas e metodológicas servem de referências para compreendermos os determinantes econômicos, sociais, históricos e políticos das categorias, Estado, políticas educacionais e formação da classe trabalhadora.

### **O estado e o gerenciamento nas políticas educacionais**

Rubens Enderle, (2010, p. 16) na apresentação da obra, *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, define que para Marx, “as formas jurídicas e o Estado não podem ser compreendidas por si mesmas, mas pelas condições materiais de vida”. Essa compreensão implica afirmar que as mudanças estruturais que vêm ocorrendo no âmbito das relações de trabalho e na forma como as políticas educacionais estão se delineando indicam o quanto são produtos do capital e das formas políticas a seu serviço. Apesar de Marx não ter tratado especificamente de questões pedagógicas no campo educacional, suas análises têm importância fundamental para compreendermos qual a concepção de cultura, história, sociedade e homem que perpassa a organização da sociedade sob o modo de produção capitalista.

As análises de Marx sobre a concepção de Estado que perpassam suas principais obras, particularmente, *Crítica da*

Filosofia do Direito de Hegel, retrata o contexto histórico e político europeu do século XIX. A definição de categorias fundantes, como Estado Político, dividido em poder legislativo, poder governamental e poder soberano, separado das dimensões particularidades, singularidades e universalidades inerentes aos sujeitos (povo), nos ajudam a compreender quais as configurações que o Estado moderno mantém com a sociedade civil.

Para Cheptulim (2004, p. 124), “as categorias são formas do reflexo universal, dos pontos centrais e do grau de desenvolvimento do conhecimento inferior e superior”. Isso porque os conceitos abordados fornecem os fundamentos elementares e as leis fundamentais para analisarmos a historicidade diacrônica do fenômeno, por isso, a necessidade de revisitar o clássico para compreendermos a essência de conceitos como de Estado moderno.

Nessa correlação de forças entre o Estado e o produto de sua atuação política, os sujeitos conquistaram por meio de lutas históricas, direitos essenciais, como acesso à educação e ao trabalho, mas atualmente estas garantias estão ameaçadas e suscitam resistência para mantê-las resguardadas do interesse da classe dominante que constitui a própria figura interna do Estado.

Vejamos, por exemplo, a analogia da função do Estado e do direito natural sobre a questão da proibição do corte de lenha (Lei Florestal), em 1842, imposta pela monarquia da Prússia, contra os camponeses. O Estado, naquele momento estava cedendo à pressão dos senhores de terra, e para tal, utilizava a legislação para punir os camponeses de apanharem a lenha para se aquecerem;

Uma desavença entre camponeses e proprietários de terra, no vale do Rio Mosela, ofereceu a Marx a oportunidade de pôr os pés na terra, ocupando-se dos problemas do povo. Os camponeses pobres reivindicavam o antigo direito de cortar lenha, caçar e fazer os animais pastar em terras dos patrões. Os proprietários se opunham a isso. A lei sobre “furtos de lenha” emanada do Parlamento Provincial (Dieta Renana), defendia a propriedade privada. Em cinco artigos publicados em seu jornal, Marx pôs-se ao lado

dos camponeses, exigindo que fossem mantidos em benefício dos pobres, os direitos decorrentes do costume (CHIERICATI, 1975, p. 18).

A proibição do corte de lenha imposta pelo governo da Prússia, até então garantida pelo direito consuetudinário, contra os camponeses foi o estopim da crise do governo. Na verdade, o Estado naquele momento estava cedendo à pressão dos senhores de terra, e para tal, utilizava a legislação para punir os camponeses de apanharem lenha. O governo da Prússia não estava agindo pelo ideal da nação, representava o interesse da classe que tinha com terra.

Nesse contexto, Marx demonstra que o Estado resulta do antagonismo de classes, e no modo de produção capitalista, o Estado tornasse o comitê administrativo dos interesses da burguesia. A partir dessa concepção, Marx questiona a interpretação de Hegel sobre a função do Estado, que supunha a nação e suas leis, como manifestações da racionalidade, ou seja, o Estado é a razão. Em contraposição a Hegel, Marx defende que o Estado não estava sendo racional pelo fato de retirar o direito natural dos camponeses, em recolher a lenha para se aquecerem do frio. Portanto, a lei era uma ferramenta para os senhores de terra punirem os camponeses, por isso, a justiça que era para ser justa, não estava do lado dos camponeses (MARX, 2010).

Os pressupostos de Marx sobre o Estado e a classe trabalhadora são perceptíveis nas suas análises filosóficas, mas em períodos de crise do capital, percebemos a consistência clássica de sua interpretação, particularmente, com as contradições que vem à tona no âmbito da economia e se sobrepõem a vida e dignidade dos sujeitos, ou seja, o Estado não é a razão que compartilha das liberdades universais mas, ao mesmo tempo, um agente a serviço de uma classe, geralmente a que possui o domínio dos meios de produção e ideológicos.

Um segundo ponto que perpassa as análises de Marx sobre a função do Estado, é quem gera riqueza no modo de produção capitalista, já que o capital por si só não se reproduz, depende dos



mecanismos jurídico-estatal para regular a força de trabalho da classe trabalhadora. Por isso, observamos o apelo de governos ultraliberais, como no caso do Brasil, afrontando a classe trabalhadora com reformas estruturas que desencadearam um profundo processo de privatização e subtração de direitos sociais e trabalhistas. Pressionado por grupos de empresários ligados a setores financeiros e agroexportador diversos, o Estado brasileiro vai sendo moldado aos interesses privados destas instituições para servir a classe dominante.

O capital investido em máquinas, estoque de produtos, sistemas de comunicação e tecnologias da informação e comunicação, não gera riqueza. Sem o trabalho dos trabalhadores que operacionalizam estas engrenagens, o capital é inútil, tanto quanto os capitalistas imobilizados sem a exploração do trabalho. O que gera acúmulo do capital é a parte não paga do trabalho (mais-valor);

O trabalhador labora sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho seja realizado corretamente e que os meios de produção sejam utilizados de modo apropriado, a fim de que a matéria-prima não seja desperdiçada e o meio de trabalho seja conservado [...] o produto é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor da força de trabalho por um dia, como qualquer outra mercadoria (MARX, 2011, p. 336).

Como analisa Marx, esta relação ocorre sob o controle do capitalista, que por sua vez exige do Governo a legitimidade do direito a obrigar os trabalhadores e trabalhadoras, mesmo em condições de risco a saúde, como no caso da pandemia da COVID-19 em que empresários exigiam que seus funcionários (as), colocassem suas vidas à deriva das atividades laborais. Sem a exploração do trabalho, os capitalistas não se sustentam e dependem do papel do Estado, como instituição salvaguarda da economia e dos problemas sociais de natureza política para autenticar suas ações.

Tal relação, não parece um fato recente e abrange diversas faixas etárias, como analisa Manacorda (2010, p. 102-105) tratando de um período em 1866, descreve que Marx denunciava na época a questão do trabalho produtivo das crianças nas fábricas modernas, que funcionavam com jornadas laborais acima de 14 horas diárias e condições habitacionais subumanas. Marx defendia a associação entre o ensino tecnológico e intelectual, o trabalho manual e a ginástica. Nesta época, havia uma discussão entre grupos conservadores, cuja classe detinha o privilégio de acesso ao ensino em instituições formais, e os defensores da classe trabalhadora, como no caso de Marx e Engels que por um lado, denunciaram os riscos em que as crianças estavam expostas e desamparadas de mecanismos legais, por outro lado, sinalizavam uma proposta de ensino Estatal, sem obrigatoriamente, controlada pelo governo, mas que promovesse a formação da classe trabalhadora dando-lhe acesso ao ensino intelectual e aos fundamentos científicos gerais do processo de produção.

A proposta de formação defendida por Marx e Engels, elevaria a classe operária acima das classes superiores e médias da época, mas no contexto atual, com mais possibilidades de acesso ao conhecimento e as ferramentas de aprendizagem, como escaparemos do discurso neoliberal que reproduz a ideia de sucesso no processo de formação escolar?

Para Duarte e Saviani (2012) o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção, por isso é propriedade do capital. Para estes autores, o sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento ocorre de forma desigual e seletiva, assim como, os processos de formação reproduzem à adaptação constante às mudanças das condições de vida e de trabalho, com práticas dinâmicas, superficiais e imediatistas que propagam o discurso da meritocracia escolar, premiação e do empresariamento que gera concorrência entre os próprios trabalhadores.

Frente a este cenário neoliberal, a classe trabalhadora constitui a própria luta pela efetivação da escola. Este movimento exige organização e embate político, tanto no plano teórico, quanto prático para construção de uma pedagogia articulada ao pleno desenvolvimento humano.

Com essa historicidade acerca da função do Estado e constituição da classe trabalhadora, retomamos a abordagem de Marx na obra, *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, a qual Marx analisa que Hegel compreende a “família e a sociedade civil como partes do Estado”, ou seja, uma necessidade externa e que está subordinada a suas leis, logo essa relação tem uma dependência interna e um direito privado (MARX, 2010, p. 30). Hegel foi o primeiro filósofo político da burguesia dentro do poder do Estado, assim com Kant foi o último filósofo da burguesia fora do Estado. A partir do século XVIII até os dias atuais, a burguesia vem construindo uma narrativa que pressupõem fazer política a partir do Estado, ou seja, o Estado, é a razão em si e para si, tal como interpreta Hegel, no livro, *Princípios da Filosofia do Direito*.

Marx rebate essa interpretação e define que o Estado não é a razão, pode até ser a razão, mas da burguesia. Nesse ponto, Marx percebe que o problema do mundo não está no Estado (partidos, governo, poderes legislativos, judiciário ou executivo) e nem na compreensão idealista de Hegel, mas no mundo dividido em classes sociais, fraturado em classe social, por isso, a verdade da realidade não é a verdade das classes sociais. Dessa forma, para entendermos o papel do Estado e a promoção de políticas públicas para a educação, precisamos compreender o movimento e a história das classes trabalhadoras, como se formaram e se alteram.

Na última década, a forma como o setor público e privado se inter-relacionam sinaliza uma reestruturação do mercado de trabalho e o fortalecimento do neoliberalismo. Essas configurações à priori, produziram as bases ideológicas do trabalhador autônomo e “desmobilizado”, cuja ocupação, nos dias atuais constitui novas formas de subempregos temporários e inseguros, baseado em um sistema de rotatividade e contratos intermitentes.

Para David Harvey (1996, p. 52) o “empresariamento” do trabalhador tem como característica central, a noção de “parceria público-privada” em que as tradicionais reivindicações locais, estão integradas com a utilização dos poderes para tentar atrair fontes externas de financiamento, novos investimentos diretos ou novas fontes geradoras de emprego. As parcerias que vêm sendo estabelecidas no âmbito das relações público-privado promovem mudanças macroeconômicas e uma reformulação na gestão pública, como temos observado no Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores, Projeto Future-se, lançado em julho de 2019 pelo Ministério da Educação. Este programa foi uma ação articulada pelo Estado que agravou o desmonte da política de formação dos profissionais em educação, mercadorização das universidades e implantação de uma estratégia mercadológica neoliberal para garantir a lógica de reprodução do capital em suas múltiplas formas de acumulação, cujos objetivos se pautam em lucro financeiro, acesso às instalações físicas e apropriação da produção científica e desenvolvimento tecnológico.

Pautado nos eixos da gestão, governança e empreendedorismo, o Futuru-se articula o cenário econômico-capitalista, por meio de uma proposta pedagógica voltada para a aquisição de competências e habilidades de liderança, flexibilidade e criação de um plano de negócio, o qual traça os parâmetros de formação dos sujeitos de acordo com o perfil das qualificações técnicas, exigidas pelas corporações empresariais. Em relação ao processo pedagógico, as aulas pressupõem uma aproximação com a prática de comércio, com os objetivos e as estratégias definidas em função de uma recompensa financeira. Essas implicações reproduzem no trabalho docente uma realidade social pela qual, os professores e as professoras a constituem enquanto trabalhadores em um contexto econômico e político marcado pelo capital monopolista e pela consolidação do neoliberalismo.

Nessa lógica neoliberal delineada no Programa Future-se, à medida que o trabalho docente possibilita o processo de

formação, apropriação dos conhecimentos científicos e socialização, naturaliza as relações contraditórias entre as classes e as formas de controle e submissão imposta à prática educacional. A proposta política consiste na submissão da classe subalterna a própria constituição de Estado, e não, como pressupõem Marx ao afirmar que, “o povo é a própria constituição do Estado e não o Estado a constituição do povo” (2010, p. 21).

A mercadorização da educação vem ganhando dimensão nas políticas educacionais e nos processos de formação de sujeitos imbuída de uma ideologia pautada no discurso da abertura e gestão de empresas, por exemplo, a narrativa neoliberal que pressupõem aos indivíduos serem patrão de si mesmo, começar a empreender, criar seu próprio negócio, ser independente, elaborar seu projeto de vida, enfim, estas alcunhas que perpassam o contexto da educação abstratamente, beneficiam a reprodução e acumulação do capital, e não especificamente atende as necessidades da prática social da classe subalterna, como destaca Silva, “ao lado desse processo de mercantilização da educação, há uma forte pressão para que as escolas e as universidades se voltem para as necessidades estreitas da indústria e do comércio” (SILVA, 1997, p. 24).

Marx e Engels (2010, p. 10) no Manifesto do Partido Comunista, destacam que “a história de todas as sociedades até hoje existentes, é a história das lutas de classes”. Nessa época, Marx denunciava que o oposto do proletário é o burguês e a relação antagônica dessas duas classes passou por diversas interpretações no campo da ciência política e econômica, mas a exploração se mantém como lei categórica, assim como os vínculos e o processo de reprodução e acumulação do capital.

Em contexto macro e micro social observamos que o crescimento do subemprego e a retirada de direitos são legitimados pelas narrativas neoliberais que disfarçam a figura do “burguês” na consciência da classe subalterna. Ao defenderem o discurso de uma suposta autonomia como, por exemplo “trabalho para mim mesmo, não tenho patrão, faço o meu próprio horário, não tenho ninguém pegando no meu pé”, o trabalhador assume

uma posição de autoexploração e acredita que seja uma realização pessoal resultante dos seus próprios esforços.

Os trabalhadores e trabalhadoras que depõem essa narrativa estão afirmando para si que são “independentes”, e isso os retira o objeto oposto de sua luta e existência, que é a figura do burguês-capitalista. Dessa forma, a figura do burguês (empregador) na sociedade moderna se oculta na luta de classe e se disfarça nos discursos políticos, mas a exploração do seu trabalho continua existindo no processo produtivo, o que muda são apenas as novas formas de dependência e controle agregadas as relações de trabalho.

Os impactos das políticas ultraliberaís adotadas pelo Estado brasileiro, particularmente, a partir de 2016, são latentes e já começam a ser sentidas nos setores essenciais, como educação, saúde e assistência social, através dos cortes de recursos, privatizações de empresas estatais e de serviços públicos, enfraquecimento de sindicatos e associações de operários e retirada de direitos históricos da classe trabalhadora, como observado nas análises de Hermida e Lira (2018), e de Boito Jr. (2018).

Nesta relação, o grande desafio imposto a educação, é desconstruir a lógica neoliberal do Estado gerencialista delineada em suas políticas públicas e superar os efeitos negativos da precarização do trabalho, particularmente o trabalho docente que tem papel crucial na formação de outras classes, com o objetivo de garantir a qualidade do ensino público. Além destes desafios, os horizontes estabelecidos nas propostas para a educação se desdobraram como ferramenta propulsora ao ensino de empreendedorismo, tanto nos aspectos teóricos, como também nos objetivos que fomentaram, de um lado, a sedução pelo sucesso, vantagens, riqueza, liberdade, autonomia e independência, que por sua vez, força os indivíduos a assumir a culpabilidade das instabilidades no modo de produção econômico. E, por outro lado instituiu-se um discurso que prega a igualdade de oportunidades para todos, no qual os indivíduos capacitados geram riqueza, produtividade e crescimento econômico.

## **As políticas públicas educacionais e a formação da classe trabalhadora**

O golpe de 2016, marca o rompimento institucional e quebra a continuidade da experiência democrática vivenciada na última década. Com o alinhamento da agenda político-econômica aos interesses da burguesia entram neste cenário as reivindicações da classe trabalhadora contra o aumento das desigualdades sociais, retiradas de direitos e das injustiças provocadas pelo capital e legitimada na normativa instituída pelo Estado.

O período em que vivemos, acentuado pelo capital financeiro, está sustentado por três pilares, a democracia liberal, a ideologia burguesa e o neoliberalismo que utiliza o discurso de uma “falsa liberdade” individual para legitimar a narrativa de um trabalhador autônomo, livre para tomar decisões ou ser dono da sua própria força de trabalho, mas que ultrapassa, muitas vezes, os limites da auto exploração através de jornadas de trabalho longas e desamparadas dos mecanismos legais.

Para Laval (2019, p. 12) a partir da década de 1990, os sistemas educacionais se alinharam as transformações globais desenhadas por “um novo mundo neoliberal”, cujas mudanças generalizou a concorrência não só no campo das economias, mas também em todas as sociedades e setores da sociedade como, por exemplo, as leis trabalhistas, os sistemas fiscais e as instituições de ensino. Para esse autor, a lógica de articulação que perpassa os sistemas nacionais de educação está movida pelas injunções dos organismos financeiros e econômicos internacionais que receberam legitimidade para definir as políticas públicas.

No Brasil, o neoliberalismo ganhou ânimo nas propostas políticas e econômicas dos governos Collor de Mello e de Fernando Henrique Cardoso, reduzindo substancialmente o papel do Estado, e concedendo abertura ao capital estrangeiro mediante parcerias de cooperação técnica com organismos internacionais, que posteriormente deram partida às privatizações, redução do quadro de servidores públicos, terceirização e tantos outros

aspectos que provocaram impactos imediatos nas relações de trabalho e nas políticas educacionais, as quais instituíram, “a criação de um mercado de trabalho urbano adequado às exigências do novo modelo de acumulação” (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 1998, p. 218).

Nessa lógica, observa-se que a organização do sistema de educação brasileiro está ancorada no paradigma neoliberal, nas orientações definidas pelo Banco Mundial e nos relatórios publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>30</sup>. Em colaboração ainda com a Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, cujas propostas estão arquitetadas em torno de quatro pilares para a educação do futuro, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, como podemos encontrá-los em (DELORS, 2006).

As políticas públicas pautadas por estes organismos vêm ganhando dimensão nos últimos anos e reforçam um modelo de formação escolar direcionado aos aspectos da flexibilidade, eficiência, adaptação do indivíduo ao ambiente de trabalho, conformismo social e autocensura do sujeito pela criação do próprio projeto de vida que deve empreender sucesso. No âmbito da educação, e especialmente no sistema público de ensino, concebe-se a escola como uma organização social que deve buscar resultado durante a formação dos indivíduos, e o “processo de ensino-aprendizagem tem como finalidade moldar os educandos conforme o perfil e filosofia das empresas, assim como garantir uma formação escolar polivalente e multifuncional” como analisa Wolf (2014, p. 50-52).

A formação designada aos jovens nos moldes das políticas neoliberais, especialmente desenhada na reforma do Ensino Médio, pressupõe tanto a “naturalização” dos processos de

---

<sup>30</sup> A UNESCO foi criada em 1945. Estabeleceu-se no Brasil em 1964, e iniciou as atividades em 1972, desde então, tem como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social.



trabalho, cuja autonomia se caracteriza em contextos contraditórios e marcado pela precarização do trabalho humano, quanto, a precarização 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, 2020).

Nesse contexto, a classe burguesa admite a demissão do Estado (Estado mínimo) e determina que abandone seu papel constitucional para se posicionar como regulador do sistema de educação, portanto, está concepção de Estado controlador, preconiza que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado (dos governos). Por outro lado, os princípios que alimentam os conteúdos de ensino estão mais alinhados com a ideologia capitalista, nos aspectos do lucro, produtividade e competitividade, do que com a perspectiva da classe trabalhadora. O processo de avaliação está mais pautado na mensuração de resultados, treinamento dos(as) alunos(as), testes padronizados e responsabilização do professor, do que na avaliação do processo como um todo articulado que considera as particularidades das escolas, dos alunos e dos professores.

A Medida Provisória n.º 746 de 22 de setembro de 2016, altera vários artigos da Lei de Diretrizes Bases (LDB), de 1996, e aciona as reformulações que culminaram com a reforma do Ensino Médio, cuja organização divide-se em dois eixos, o primeiro amplia a expansão das escolas de tempo integral. O segundo eixo, substitui o termo “disciplina” por “itinerários formativos”, e passa a organizar o ensino em cinco itinerários, Linguagens, Matemática, Ciência da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica Profissional.

Saviani (2020) analisa que a reforma do Ensino Médio nos moldes como delineada nos itinerários formativos articula princípios que estão direcionados à formação para o mercado de trabalho, e por essa razão, pressupõem a dualidade do ensino pautada de um lado, na formação intelectual que será oferecida

aos jovens das elites, e por outro lado, a formação manual oferecida aos jovens filhos e filhas de trabalhadores.

Nesse entendimento, o discurso neoliberal apoiado pela perspectiva da ideologia conservadora, vai lapidando a formação institucional dos indivíduos por meio de políticas educacionais, e na dimensão empírico-prática, legitimando a vida e as condições precárias dos trabalhadores. Lembremos por exemplo, as condições de trabalho, os meios de deslocamentos e as jornadas de trabalho que vieram à tona nos últimos anos, particularmente em função do crescimento da informalidade, desemprego e retiradas de direitos.

Os desafios impostos à educação da classe trabalhadora são inúmeros, diz respeito a diversas categorias, dentre elas destacam-se algumas que tiveram que se adaptar ao universo neoliberal ditado pela reforma trabalhista. A primeira categoria diz respeito aos entregadores por aplicativo, geralmente cadastrados em plataformas virtuais, são compostos majoritariamente por jovens que utilizam seu próprio transporte ou o alugam como meio de deslocamento e ferramenta de trabalho. O vínculo de trabalho que circunda essa categoria dispensa relação direta entre o trabalhador e o empregador, assim como vínculo trabalhista regulamentado ou homologado por representação sindical.

A segunda categoria que incorpora grande parte da classe trabalhadora na informalidade desenvolve suas funções na indústria têxtil e abrange grande parte dos trabalhadores que são interioranos e imigrantes, os quais se submetem a funções exaustivas, degradantes e regida pela lógica da produtividade, muitas vezes, em condição análoga ao trabalho escravo. A título de exemplo, mais específicos, podemos mencionar os municípios de Toritama e Caruaru em Pernambuco<sup>31</sup>. Estes trabalhadores se vinculam a produção de jeans das mais variadas formas,

---

<sup>31</sup> Estou me Guardando para Quando o Carnaval Chegar, é um documentário que tece uma crítica ao crescimento da informalidade e das condições precárias de trabalho nos polos de confecção de jeans no agreste de Pernambuco.

terceirização, confecção domiciliar ou produção empreitada. Na maioria dos vínculos informais, predominam a ideia de autonomia e a ausência de garantias de direitos constituídos. As jornadas de trabalho são elaboradas pelo próprio trabalhador, ele faz sua produtividade, não importa se confeccionou 10, 50, 100, peças em 8, 16 ou 18 horas diárias, não há intervenção da figura do “capataz” ou do feitor para exigir produtividade, como no regime fabril, no entanto, caso no final do mês, a produtividade acordada não atinja a meta estipulada, e os valores calculados pela produção não atinjam se quer, um salário mínimo, a culpabilização é do trabalhador que não se esforçou, não foi proativo, afinal de contas, para a lógica neoliberal, o indivíduo é responsabilizado individualmente pelo sucesso, mas também culpabilizado coletivamente pelas crises do sistema de produção.

A terceira categoria que ganhou evidência através das plataformas de aprendizagem virtual, especialmente nesse período de pandemia da COVID-19 foram os profissionais da educação. A lógica neoliberal que perpassa as relações de trabalho não é diferente da que adentra os espaços doméstico dos professores e professoras que precisaram se adaptar as metodologias de ensino remoto. Nesta modalidade de ensino que utiliza metodologias de aprendizagem através de plataformas digitais e ferramentas de acesso à internet, o educador faz o planejamento, elabora conteúdos, avalia os resultados sem a intervenção do gestor escolar ou supervisor educacional, precisa se focar na produtividade e nas metas para serem alcançadas. Utiliza ainda, seus próprios instrumentos, espaço do domicílio, vestuário, plano de internet, etc., e em muitos casos estes custos não são adicionados aos seus rendimentos.

Nesses exemplo pontuados acima, há um ponto em comum que circunda as relações de trabalho e que foram acentuadas pela flexibilidade concebida na reforma trabalhista, ou seja, uma tendência mercadológica que não deixa transparecer caracteres simbólicos que identifiquem vínculos de trabalho, como associação a sindicatos, fardamentos, espaços físicos apropriados

e segurança dos meios de locomoção e navegação, no entanto, no caso dos entregadores, estes são além da força de trabalho, a publicidade das plataformas em que estão cadastrados. Na manufatura dos jeans, os trabalhadores se vestem à paisana da forma que se identificam e se comportam como se estivessem em espaços familiar. A flexibilização das relações de trabalho e a ausência orgânica da associação coletiva tira todo o caráter e identidade de classe trabalhadora. Nestas relações predomina a produtividade, no entanto, a capacidade de organicidade é truncada através de uma lógica imediatista, pautada no agora e na proatividade. Com essa estratégia, o neoliberalismo descaracteriza a identidade de classe e a história destes sujeitos é diluída nas relações de manipulação, exploração e alienação do trabalho.

No caso dos(as) professores(as) a ausência de elementos que os identifiquem, como profissionais da educação, os inserem em rol de profissões que são exigidos disponibilidade integral e competências cognitivas que muitas das vezes, extrapolam o âmbito de sua atuação e criatividade para operacionalizar os recursos tecnológicos. Os aspectos comuns que perpassam as relações de trabalho desta categoria são novas formas de trabalho e produção “flexibilizadas” pela função institucional do Estado e seus mecanismos legais, através das reformas trabalhista e das políticas públicas educacionais. No caso das políticas públicas, há uma preocupação maior de nossa parte porque atinge diretamente a fase final do Ensino Médio, cuja massa de jovens filhos e filhas de trabalhadores necessitam da continuidade ao processo de formação e criar seus meios de subsistências em cenários econômico marcado pelo desemprego e precarização do trabalho.

Isso não implica dizer que a formação da classe trabalhadora, tal como delineamos nos exemplos, foram definições diretas das políticas educacionais atuais, decorreram de marcos legais anteriores que haviam sido sinalizados por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), especificamente os artigos 27 e 37 que tratam dos conteúdos curriculares para a fase final da “educação

básica e da educação profissional integrada ao trabalho, ciência tecnologia e aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996).

A partir da estruturação curricular definida na LDB e na BNCC, em que se dão a formação de sujeitos e sua inserção no mercado produtivo ocorre uma abertura acentuada para que a política de fomento aos alunos e as alunas egressos do Ensino Médio e da Educação Técnica Profissional, atendam as expectativas do sistema de produção, mediante suas habilidades e competências cognitivas e socioemocionais adquiridas no processo de escolarização.

Nessa perspectiva, O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, também abre um precedente na Meta 6. “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Em relação ao Ensino Médio de tempo integral e as escolas integral técnicas, é importante destacarmos que, apesar de ocuparem o mesmo contexto na educação básica pública, se distinguem nos aspectos da formação humana, uma vez que, o ensino integral compreende a formação sociocultural dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, cognitivas, social, ética, física, estética, afetiva, etc. Já as escolas integral técnicas, possuem algumas particularidades porque ampliaram a estrutura curricular incorporando novos conteúdos no processo de ensino e articulando-os a uma formação profissional que se direciona às atividades produtivas.

Apesar dos avanços de algumas metas do PNE, as medidas adotadas pelos Governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro inviabilizam a continuidade do Projeto. Algumas já se venceram e outras tornam-se inviáveis com a redução de recursos para o orçamento da educação, como por exemplo, a meta 1 que pressupunha a universalização da Educação Infantil para as crianças de 4 a 5 anos, até 2016, e a meta 3 para o Ensino Médio

que pretendia universalizar o acesso escolar para a população entre 15 e 17 até 2016.

A esse respeito, ressaltamos a observação de Saviani (2008, p. 24-25) ao analisar a função da educação escolar, e conseqüentemente a prática docente. Define que no modo de produção capitalista “a escola reproduz as relações de produção, necessariamente reproduz a dominação e a exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva [...] dividida em classes com interesses opostos”. Portanto, a impressão aparente que nos fica é o poder ilusório, de uma escola, cuja função impotente, sacrifica a história humana, e o processo de escolarização torna-se um instrumento da classe dominante, cujo interesse está empenhado na preservação de seu domínio e adaptação.

Dessa forma, a educação escolarizada, quando se pauta na reprodução de conhecimentos dominantes, fortalece em circunstâncias históricas o papel do Estado a serviço do capital financeiro e das representações culturais elitistas, à medida que essa lógica reprodutivista perpassa as políticas públicas educacionais, “produz e reproduzem uma determinada forma de atividades”, na qual os sujeitos são levados a se adaptarem aos modelos de ensino e práticas que não estão vinculadas diretamente a sua historicidade e perspectiva de classe trabalhadora (MARX; ENGELS, 1996, p. 27).

Além desses pressupostos delineados nas políticas educacionais, sob forte influência do neoliberalismo, observamos seus anseios de uma forma marcante com a mercadorização da educação que vem consumindo a própria educação pública, através de empresas privadas controlando o “negócio educacional”, prestando tecnologias, material didático e ofertando, a própria educação para o mercado de ações, fazendo desse ramo, uma atividade lucrativa com o mínimo de despesas e o máximo de rendimento.

Sobre os avanços das tecnologias no processo educacional, especialmente, a forma como tem se delineado no ensino remoto

emergencial, Saviani (2020), analisa que esse recurso digital abriu janelas de oportunidades, veio para facilitar o trabalho humano, no entanto, não estão a serviço de todos e são controladas pelos capitalistas e utilizadas para aumentar a produtividade, “veio para reduzir custos e aumentar o lucro”. Nesta metodologia de ensino, não há socialização das crianças e familiares que dão sentido ao desenvolvimento humano por meio da prática social.

No campo dos profissionais da educação, há uma luta histórica e constante, cujo protagonismo dos educadores (as) tornou-se mais efetivo, após o segundo mandato do presidente Lula, no entanto, quando estava se consolidando a construção de um novo sistema nacional de educação e de um projeto nacional de educação, com financiamento oriundo dos recursos do pré-sal, o golpe de 2016, diluiu todas as conquistas ao retrocesso de décadas, ademais a Meta n.º 18 do PNE que visava assegurar até 2016, plano de carreiras para os profissionais de todo o sistema de ensino, parece inviável para os próximos anos.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, o alinhamento das políticas educacionais às diretrizes neoliberais revela uma proximidade com os princípios da meritocracia, os quais são expressos na valorização de talentos que se destacam através da produtividade para atingir as metas solicitadas. Dessa forma, a meritocracia no contexto das políticas educacionais significa compreender que há pelo menos dois desafios, o primeiro diz respeito às qualificações atribuídas aos docentes que apresentam os melhores resultados nas avaliações pedagógicas. O segundo, implica uma reflexão acerca dos demais docentes e educandos que não foram reconhecidos pelos seus esforços, em razão dos baixos indicadores de desempenho e metas estabelecidas por um sistema educacional excludente, seletivo e que representa os interesses de uma minoria.

A meritocracia tem perpassado os níveis e modalidades da educação básica atrelada as políticas públicas que atendem aos interesses elitistas e vinculam-se ao progresso econômico, portanto, oscila tanto no campo ideológico, sustentado o *status quo*

dos indivíduos na sociedade, como também na prática social legitimando o processo de hierarquização e justiça social.

Portanto, o momento histórico e político em que vivemos sob a égide neoliberal exige uma reflexão acerca da função que o Estado deve assumir na promoção de políticas educacionais para formação da classe subalterna. Isso implica reconhecermos que o capitalismo concentra cada vez mais os meios de produção e ajusta as forças produtivas aos interesses da burguesia. O discurso do autoempresariamento que perpassa os projetos pedagógicos da educação pública conduz uma massa de indivíduos para o abismo da individualização, ou seja, cada sujeito passa a agir por si mesmo, com isso perde força enquanto coletivo e favorece a retirada de direitos, desvinculação da classe à qual pertence porque deixa de reconhecer-se enquanto trabalhador e passa a acreditar que é empreendedor.

Nesse contexto político-econômico marcado pela injunção das políticas de caráter neoliberais, cujo governo do presidente Jair Bolsonaro revela-se disposto a cumprir a agenda dos interesses da classe dominante, é urgente a necessidade de uma perspectiva histórico crítica pautada na formação humana e emancipação política da classe trabalhadora, uma vez que, as mudanças desempenhadas pela classe dominante, mantém a estrutura a “pirâmide” da desigualdade e a ela atrelada, barreiras de acesso à educação de qualidade e garantias de direitos.

Esta perspectiva não poderia ser mais coerente do que os pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica para articular o processo de formação escolar e a prática social. A necessidade de uma formação histórico crítica para a classe trabalhadora, tal como pressupõem Saviani (2008), faz-se necessário diante três desafios, o primeiro, articular as dimensões políticas, econômicas, históricas e culturais no currículo formal para superar a concepção de ensino enciclopédico burguesa que perpassa as políticas educacionais, particularmente, suscitadas na reforma do ensino médio que tende a aprofundar a exclusão social, e demarcar por um lado, uma formação **intelectual-elitista** para os



jovens da classe dominante, e por outro lado, uma formação **manual-produtivista** articulada ao mercado de trabalho oferecida aos jovens da classe subalterna.

O segundo desafio, diz respeito ao processo de formação, resistência e luta dos profissionais da educação para combater as retiradas de direitos, redução de recursos e os ataques inflamados perpetrado pelo Ministério da Educação que ameaçam à liberdade de cátedra dos educadores e educadoras, assim como as parceria público-privada, como no caso do Programa Future-se. Essa luta e resistência precisa ser articulada entre os docentes da educação básica e superior com objetivos intencionalmente coordenados e direcionados para defesa da educação pública de qualidade e acessível a toda a população.

O terceiro desafio, implica reconhecer a escola como um espaço de formação atravessado pela luta hegemônica entre as classes, burgueses e proletários. Para isso é necessário a valorização e defesa do ensino público de qualidade, dos conteúdos de ensino e da função que os educadores desempenham na formação sociocultural e socialização do conhecimento científicos.

### **Considerações finais**

Esse estudo sinaliza que as políticas públicas educacionais, após o golpe de institucional de 2016 se alinharam mais acentuadamente a agenda neoliberal, e por isso a educação pública vem passando por um processo de desvalorização em virtude da redução de recursos, mercadorização, retiradas de garantias e medidas restritivas que impedem a qualidade e universalidade do ensino.

Observamos que a correlação entre o Estado e o produto de sua atuação política, no caso, as políticas educacionais estão permeadas pelo gerencialismo e interesses da classe burguesa que detém os meios materiais e ideológicos. Nesse contexto, o Estado abandona os princípios constitucionais e se consolida como

reprodutor de uma lógica neoliberal em que a educação é compreendida como uma mercadoria, e como tal funciona de acordo com os interesses do mercado.

Em relação a concepção de políticas educacionais, observamos que o corte de recursos, a retiradas de direitos, as privatizações, desarticulação e precarização do trabalho docente acentua a afinidade com a lógica neoliberal, e por isso impõem desafios que necessitam de organização e resistência da classe trabalhadora em uma perspectiva histórico crítica articulada à realidade social.

No tocante a formação da classe trabalhadora, o golpe de 2016 frustrou a continuidade da experiência democrática de acesso e garantias de direitos vivenciada nos governos de Lula e Dilma. A reforma do Ensino Médio aprofunda a exclusão social através de uma formação intelectual-elitista para os indivíduos da classe dominante, e uma formação manual-produtivista para os indivíduos da classe subalterna.

Portanto, o desafio que se expõe diante esse cenário, é assumirmos intencionalmente e coletivamente a perspectiva da Pedagogia histórico crítica, fundada no materialismo histórico dialético e nos pressupostos da Psicologia Histórico Cultural para articulação da formação de sujeitos com a prática social, e dessa forma, superar a lógica neoliberal que permeiam as políticas educacionais. Esse entendimento exige participação ativa da classe trabalhadora, valorização da escola pública e dos conteúdos produzidos historicamente, os quais devem ser socializados e transmitidos às novas gerações sem deixar de considerar a prática social, como ponto de partida e de chegada do processo educacional, cujo espaço se apresenta como propicio a uma crítica profunda e radical a função que o Estado tem manifestado a favor dos interesses da burguesia. Nessa realidade concreta, cujas política econômica gera um processo de formação classista, há necessidade de mostrarmos os principais mecanismos que fragmentam a formação ominilateral de sujeitos, ao mesmo

tempo, uma formação para emancipação universal do homem, e não apenas de uma classe.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da educação - MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9.

BRASIL. Ministério da educação - MEC. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. p. 1 Edição Extra.

BOITO Jr., Armando. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, Editora Unesp, 2018.

DELORS, Jacques et al (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006. Tradução de José Carlos Eufrázio.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética Materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Editora Alfa Omega, 2004. Tradução de Leda Rita Cinta Ferraz.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chepecó Santa Catarina: Editoa Argos - Unochapecó, 2012.

GOMES, Marcelo. **Estou me Guardando para Quando o Carnaval Chegar**. 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=vpd1H\\_GdOqk](https://www.youtube.com/watch?v=vpd1H_GdOqk). Acesso em: 28 ago. 2020.

HARVEY, David. Do gerenciamento ao empresariamento: a transformação da administração urbana no capitalismo tardio. **Espaço e Debate**, São Paulo, n. 39, p. 48-65, 1996.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Estado e Neoliberalismo no Brasil (1995-2018). **Revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**: Dossiê: Educação Filosófica e Políticas Educacionais, Curitiba - PR, v. 13, n. 35, p. 38-63, 27 nov. 2018. Quadrimestral. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2027>. Acesso em: 30 ago. 2020.

LAVAL, Christian. **Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Editora Boitempo, 2019. Tradução Mariana Echalar.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas-Sp: Editora Alínea, 2010. Tradução de Newton Ramos de Oliveira.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo. Editora HUCITEC. 1996.

MARX, Karl. **O capital. Crítica da economia política**: o processo de produção do capital. Livro I. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. 1 v. Tradução Rubens Enderle.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2010. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus.

CHIERICATI, Cesare (org.). **Pró e contra o julgamento da história**: Marx. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1975. Tradução de Edson Cabral.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010. Tradução de Álvaro Pina e Ivan Jinkings.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas. São Paulo: Editora Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea). Edição comemorativa.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da

(Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. Cap. 1. p. 9-29.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S.L.], v. 45, p. 1-18, 3 jun. 2020. Universidade do Oeste de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>. Disponível em: <https://portal.periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 03 ago. 2020.

TEIXEIRA, Francisco José Soares; OLIVEIRA, Manfredo Araújo (Org.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez Fortaleza, 1998.

WOLF, Luciani. **A pedagogia vai ao porão: a pedagogia empresarial e empreendedora e o processo de naturalização do social**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2014.

# AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA BRASILEIRA: O PROGRAMA “INCLUIR” NO CONTEXTO DA UFAL - CAMPUS ARAPIRACA SEDE

Lana Lisiêr de Lima Palmeira  
José Weeller Silva

## INTRODUÇÃO

O foco nos direitos da cidadania, presente nas práticas acadêmicas do(a)s pesquisadore(a)s aqui nominados, tem colocado diante do(a)s mesmo(a)s uma grande quantidade de questões que a matéria abarca, agora mais do que antes, visto que a política de inclusão de pessoas com deficiências na educação superior, da regulamentação via instrumentos legais e infralegais e de uma forte recomendação do Governo Federal, assentada na possibilidade de recursos por instituições interessadas no problema, passa a se estabelecer, desde o ano de 2012, como política mandatória para todas as instituições federais de educação superior (IFES), por meio de uma nova natureza do programa “INCLUIR”, desenvolvido pelo MEC e cujo objetivo é “promover a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior”. (<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>).

O programa INCLUIR estabelece como ações a serem desenvolvidas no seio das IFES a adequação arquitetônica para acessibilidade em seus ambientes, aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária - quer seja computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colmeia, acionadores acessíveis, dentre outros -, além da aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis e da

aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade. Nesses últimos anos, como resultado dessas exigências provenientes do programa em questão, é com regozijo que se vê um avanço significativo da disposição do Governo Federal em criar condições legais e políticas para que o atendimento às necessidades educacionais especiais se torne efetivas.

Nesse contexto, nas últimas determinações dos Poderes Nacionais – no campo educacional, especificamente, como no decreto presidencial que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES -, quanto nas modificações da LDBEN feita pela Lei nº 12.796, de 2013, que estabelece determinações sobre o atendimento a pessoas com deficiência, percebe-se uma resposta efetiva das autoridades oficiais, no plano legal, ao que vem sendo reivindicado há anos pela sociedade civil.

Assim, pensou-se ser fundamental começar a ampliar este olhar nos termos da lei nº 12.796/13 e do Decreto 7.234/10, o que desaguou justamente no objetivo geral de investigação aqui realizada, o qual se traduziu na compreensão de como o Programa INCLUIR, após a mudança da LDBEN, no que diz respeito a esse alargamento do conceito de necessidades educacionais especiais, vem sendo implantado no contexto da UFAL, *Campus Arapiraca SEDE*, identificando os limites e possibilidades de sua efetivação, bem como a concretização de uma educação cidadã.

Não é demais assinalar que nesta lei mais recente, constata-se a determinação do atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, especificando-se dentre estes todos os que possuem transtornos globais do desenvolvimento, ao tempo em que inclui como merecedores de atenção especial também os estudantes com altas habilidades ou superdotação, devendo ser tal atendimento transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino, colocadas todas as determinações como voltadas para “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das

desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”.

Nessa seara, com tais “avanços” no campo das políticas públicas de inclusão, entendeu-se oportuno e necessário investigar um conjunto de situações inquietantes que vão, desde as formas como vem se dando o acesso à educação superior das pessoas com necessidades educacionais especiais, até os mecanismos e processos existentes ou em vias de efetivação, para a permanência desse público com sucesso no ensino superior brasileiro, respondendo, de certa forma, a posições há algum tempo cobradas e que, agora oficializadas, determinam a ultrapassagem de um conceito limitado de “inclusão” que, até muito recentemente, parecia estar ligado unicamente à eliminação de barreiras arquitetônicas.

Fundamental deixar registrado que na letra e no espírito dessas e de outras leis, há um alargamento do conceito não só de deficiência, como da retomada do conceito do atendimento de necessidades especiais, já que vai contemplar não apenas as deficiências físicas propriamente ditas, como todos os transtornos globais do desenvolvimento, as altas habilidades e superdotação. Entretanto, mesmo com a evolução normativa, deve-se observar se no prisma concreto essas leis se materializam de forma a garantir o acesso e, principalmente, a permanência com sucesso desses alunos na educação superior pública.

Foi seguindo esta trilha de raciocínio que a presente pesquisa se desenvolveu, buscando uma visão para trás e para frente, apresentando como marco balizador a mudança ocorrida na LDBEN no tocante à ampliação do conceito de deficiência e inclusão de novos elementos que demandam atendimento educacional específico, analisando assim a forma como está se dando a institucionalização propriamente dita das referidas medidas e os impactos decorrentes da aludida institucionalização, tendo-se em mente, ainda que de forma muito preliminar, a hipótese de que embora tal institucionalização melhore a



acessibilidade nas universidades públicas, a mesma, por si, ainda talvez não avance na forma que é necessária porque as mentalidades, assim como determinadas práticas, não mudam do dia para a noite.

Nesse sentido, o estudo ora apresentado é relevante e plenamente justificável, até porque, toda prática que rechaça posturas de preconceito, e que assim busca a igualdade e a dignidade da pessoa humana, sobretudo, como uma questão ética e moral, constitui-se numa resposta oportuna para a instauração de uma formação educativa cidadã e de relações sociais efetivamente democráticas.

### **Percurso metodológico**

Para dar conta do que fora proposto e delimitado, nos termos dos objetivos de estudo já apresentados nas linhas acima, realizou-se, a priori, uma pesquisa bibliográfica na qual se intencionou ampliar e aprofundar o arcabouço teórico e as diversas abordagens sobre educação inclusiva para pessoas com necessidades especiais, aqui entendidas aquelas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Também se lançou mão da pesquisa documental, no intuito de perceber como as políticas e normas de acessibilidade vêm se implantando na dinâmica interna de uma instituição superior de ensino concreta, no caso a Universidade Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca SEDE*.

Tentou-se examinar os documentos legais referentes à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais à contraluz da realidade que se expressa na UFAL, para identificar o nível de convergência entre o que preconizam as normas positivadas e o que efetivamente vem sendo desenvolvido pela Universidade Federal de Alagoas, tanto no plano geral quanto nos espaços acadêmicos específicos. Para tanto, buscou-se contato com o Núcleo de Acessibilidade do *Campus Arapiraca- SEDE*, bem

como com a Pró-reitoria Estudantil - PROEST e com a Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD a fim de saber se estas possuem dados acerca da efetivação do Programa INCLUIR no âmbito da UFAL, *Campus Arapiraca Sede*.

Merece destacar que apenas o Núcleo de Acessibilidade da Ufal *Campus Arapiraca-SEDE* deu retorno positivo, informando as ações que estão sendo desenvolvidas nessa seara, não havendo por parte das outras instâncias procuradas respostas efetivas às solicitações feitas, limitando-se às mesmas a redirecionar e-mails, sem que fosse fornecida, até a data em comento, a apresentação dos dados e documentos requeridos.

Embora o foco mais amplo da investigação fosse analisar como são recebidas as determinações legais no âmbito da acessibilidade na educação superior, observando se os preceitos de universalização da acessibilidade consubstanciados no panorama legal estão sendo efetivados no campo educacional, entendeu-se ser preciso buscar uma visão global que, embora privilegie a educação, não possa deixar de lado ou mesmo subalternizar os direitos humanos, na medida em que suas diretrizes são proclamadas pela ONU e pelo Estado brasileiro.

Esclarece-se que ao fazer alusão à expressão Direitos Humanos busca-se romper uma certa linearidade existente sobre a temática, enfatizando postulados da liberdade e da dignidade humana, seguindo a linha de raciocínio de Kant, quando este nos apresenta um conceito de homem que nunca é um meio, mas um fim, um fim nele mesmo. É no próprio humano que se encontra o humanismo, o que faz com que negar os direitos humanos é negar a si mesmo.

Eis, talvez o problema mais gritante que impulsionou o desenrolar deste estudo: ver o humano que muitas vezes nega ele mesmo. Ver uma educação que deixa de ser o lugar da liberdade para ser o lugar dos interesses da administração, fazendo com que o humano deixe de imprimir sua humanidade integral para imprimir um estado artificial, muitas vezes anti-humanista, inclusive sendo uma ameaça para o conhecimento e

desenvolvimento das ciências e das técnicas, correndo-se o risco de corromper o humanismo e as próprias ciências.

Assim, este trabalho não só levantou todo arcabouço ideológico e normativo que embasa os direitos a uma educação inclusiva aos deficientes físicos, aos que apresentam transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, por meio da análise de toda legislação e documentos (de caráter nacional e internacional), tentando aferir, por meio da observação das ações concretas desenvolvidas na atualidade, se a efetivação das garantias impostas por lei encontra-se em curso, bem como quais os limites e possibilidades que circunscrevem tal realidade frente à ideia de uma educação inclusiva plena.

Ainda nesse segmento de ideias e sabendo-se que a obrigatoriedade das ações propugnadas no Programa INCLUIR passou a existir a partir do ano de 2012, mas que a LDBEN só veio incorporar em seu texto a ideia ampliada de necessidades especiais no ano de 2013, incluindo não apenas as deficiências, como os transtornos globais de desenvolvimento, as altas habilidades e superdotação, estabeleceu-se a referida data como marco delimitador das análises.

Para a interpretação dos dados encontrados, opou-se por utilizar a Análise de Conteúdo de Bardin, representada pela técnica de análise das comunicações, que examina detalhadamente o que foi coletado na pesquisa, sem deixar de considerar as observações do pesquisador ao longo do caminho trilhado para a obtenção desses achados, levando em conta a ancoragem teórica e a subjetividade do pesquisador, seja se apropriando de definições de cunho semântico das mensagens, ou mesmo buscando a inferência, que nada mais é que “uma operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. (Bardin, 2016, p.45).

## Resultados e discussões

Ao buscar, junto aos setores competentes da UFAL, *Campus Arapiraca SEDE*, dados acerca das ações efetivas do PROGRAMA INCLUIR na aludida instituição, elaborou-se um roteiro de questões cujas respostas seriam fundamentais à pesquisa.

Deixa-se evidente, por oportuno, que tal solicitação fora encaminhada ao Núcleo de Acessibilidade-NAC, por se saber que tal setor é o responsável pelas mais variadas demandas que se ligam ao público alvo objeto da pesquisa em tela.

Iniciou-se a abordagem inicial, requerendo informações mais gerais acerca da composição do referido Núcleo, obtendo-se como resposta, o que está explicitado adiante:

Em 2018, a partir da Lei nº 13.409/2016 e do Decreto n. 9.034/2017, foram incluídas pessoas com deficiência no sistema de cotas nas universidades. O NAC do *Campus* de Arapiraca deu início suas atividades no ano de 2018 com o trabalho de bolsistas apoiadores, sendo acompanhado pelas servidoras Laura Almeida (Assistente Social) e Vanessa Costa (Intérprete de Libras). A partir do mês de junho de 2019 o NAC ganhou um espaço físico e mais uma servidora Mônica Vanderlei (Pedagoga) e em agosto do mesmo ano, a servidora Maria Luana Leite (Intérprete de Libras) e em janeiro de 2020, mais um servidor, José Valdir de Souza Lima (Intérprete de Libras). Há também a equipe de monitores/as bolsistas que realiza o acompanhamento e a produção de materiais pedagógicos e de apoio de ensino em formatos acessíveis (ampliado, áudio, Braille e alto-relevo) para estudantes com deficiência visual, física, múltipla, surdocegueira, sendo essa a equipe atual. **Nesse sentido, nossas respostas serão dadas a partir do referido ano, pois, não temos dados anteriores a esse período. (GRIFOS NOSSOS).**

Ao saber que os dados disponibilizados eram relativos aos anos que estão cronologicamente de 2018 em diante, já que os anteriores parecem inexistirem, teve-se uma primeira quebra da linha temporal estabelecida para o estudo em questão, já que nas diretrizes metodológicas traçadas inicialmente, iria se analisar tais ações desde o ano de 2013 à atualidade, eis que é a partir do aludido ano (2013) que a LDBEN sofre ampliação do conceito de

deficiência e inclui novos elementos que demandam atendimento educacional específico.

Entretanto, diante da inexistência de dados palpáveis acerca da execução do PROGRAMA INCLUIR no *Campus* Arapiraca Sede - UFAL, visto que até mesmo o Núcleo de Acessibilidade só fora criado em 2018, por força da Lei nº 13.409/2016 e do Decreto n. 9.034/2017, que dispõem sobre a reserva de vagas para pessoas deficientes, bem como por autodeclarados pretos, pardos e indígenas nas instituições federais de ensino superior, as chamadas “cotas”, tentou-se explorar o que se entendeu possível e oportuno dentro do cenário encontrado, passando a realizar indagações quanto ao número de alunos matriculados no *Campus* Arapiraca que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, o que se passa a apresentar no quadro abaixo.

**Quadro 1.** estudantes deficientes do *campus* Arapiraca sede

NOME <sup>32</sup>	TIPO DE DEFICIÊNCIA	PERFIL ETÁRIO	GÊNERO	CURSO
FORÇA	SURDOCEGO	29	MASCULINO	ADMINISTRAÇÃO
CORAGEM	PARALISIA CEREBRAL	27	MASCULINO	ADMINISTRAÇÃO
SUPERAÇÃO	PARALISIA CEREBRAL	24	MASCULINO	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESTEMOR	VISUAL	22	MASCULINO	FÍSICA
PERSERVERANÇA	DISLEXIA	32	MASCULINO	PSICOLOGIA

**Fonte:** Quadro produzido pelo(a)s pesquisadores com dados informados pelo Núcleo de Acessibilidade (NAC – *Campus* Arapiraca- SEDE).

---

<sup>32</sup> Em razão da necessidade de se preservar as identidades do(a)s estudantes, optou-se aqui por ocultar os nomes dele(a)s, substituindo-os por expressões que guardem positividade e otimismo, com foco no que se está estudando. Asseverase, por oportuno, que caso quiséssemos entrevistar os estudantes ou poder mergulhar de forma mais profunda nas suas histórias de vida, teríamos que ter submetido o projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL, já que o mesmo é responsável pela avaliação em acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, nos termos da Resolução CNS 466/12 e da Resolução 510/16.

Dando continuidade à fase de levantamento de dados, passou-se a questionar se há no *Campus* Arapiraca Sede casos de altas habilidades e/ou superdotação, obtendo-se a informação de que não existe ou não fora comunicado tal caso ao NAC.

Em seguida, procurou-se ter conhecimento das principais ações que vem sendo desenvolvidas visando garantir a acessibilidade desses estudantes informados como deficientes, que apresentam surdocegueira, paralisia cerebral, deficiência visual e dislexia, oportunidade em que foram elencadas as seguintes ações:

Acompanhamento com os bolsistas apoiadores, tradução e interpretação de Libras, guia-interpretação para surdocego, acompanhamento Pedagógico, acompanhamento Psicológico, benefícios da Assistência estudantil, reuniões com coordenadores de cursos, treinamento de atividades motoras, produção de materiais educativos/informativos.

A fim de avançar mais no prisma das questões operacionais do tema, já que se percebeu não existir uma política específica impulsionada pelo PROGRAMA INCLUIR, indagou-se se está acontecendo a adequação arquitetônica para acessibilidade nos ambientes da Universidade, com aquisição de recursos de tecnologia assistiva e contratação de profissionais da área para promoção de acessibilidade pedagógica aos estudantes com deficiência.

Em resposta, temos as informações abaixo transcritas.

Sim, em parceria com o setor de infraestrutura da UFAL. Exemplos de solicitações feitas pelo NAC: foi solicitada a troca de mesa do Restaurante Universitário reservados para alunos com deficiência, rampa para o Restaurante Universitário, espaço reservado na Biblioteca, vagas destinadas às pessoas com deficiência no estacionamento, aplicação de Piso Tátil dentro do *Campus*, instalação de computadores e *softwares* direcionados à acessibilidade nas salas dos alunos com deficiência; placas de identificação em todos os setores do referido *Campus*.

Indo um pouco mais além e objetivando adentrar no prisma da acessibilidade não só limitada a barreiras arquitetônicas,

questionou-se como vem se dando as ações para garantir a acessibilidade atitudinal no *Campus* Arapiraca-Sede, obtendo como respostas que tais ações acontecem “através de Cartilhas educativas/informativas, de discussões em Eventos sobre o tema, de apresentação nas Recepções dos Feras e envios de e-mails para professores e coordenadores.”

Fechando essa etapa inicial de coleta de informações e caminhando na perspectiva do objetivo traçado no projeto de pesquisa, procurou-se saber quais os desafios a serem vencidos para que sejam estabelecidas no *Campus* da UFAL Arapiraca ações que garantam uma melhoria das condições não só de acesso dessas pessoas à Universidade, como também a permanência satisfatória dentro do espaço em questão, recebendo as seguintes indicações de possíveis pontos a serem fortalecidos:

- a) a ampliação e estruturação de uma equipe multiprofissional;
- b) ampliação e adequação do espaço físico do NAC;
- c) aquisição de equipamentos tecnológicos assistivos;
- d) ausência de recursos próprios para ação do *Campus*;
- e) capacitações para os servidores e apoiadores;
- f) sensibilização da comunidade acadêmica;

Fulcral asseverar que, após tais respostas prévias, buscou-se contato novamente com o NAC, que sempre se mostrou muito receptivo e sem medir esforços para auxiliar no estudo em comento, tentando detalhar e refinar os dados prévios. Assim, indagou-se como se dá o acompanhamento psicológico e pedagógico do(a)s que deles necessitam, obtendo-se a seguinte informação:

Para os alunos com deficiência terem acesso aos serviços ofertados pelo NAC é necessário que o mesmo faça tal solicitação, podendo ir à sala do NAC presencialmente ou através do preenchimento do Formulário de Acolhimento disponibilizado no site da UFAL, através do link (<https://forms.gle/DKqD3nWXVLJfCD1W9>).

A partir desse preenchimento é agendado o Acolhimento (estamos fazendo de forma online pelo Meet) e então encaminhado, para os referidos serviços.

Em se tratando do acompanhamento Pedagógico, quando solicitado, a equipe de Acolhimento encaminha através de e-mail para o Pedagogo da Proest ou para a Pedagoga do *Campus* de Arapiraca, dependendo da disponibilidade dos servidores, e estes, entram em contato com o aluno para escuta de suas demandas e posteriormente, orientações quando a dificuldade pedagógica.

No que tange ao acompanhamento Psicológico, ele também é feito de forma similar ao Pedagógico, ou seja, a equipe de Acolhimento encaminha através de e-mail para o setor de Psicologia da Proest, e o referido setor entra em contato com o aluno para marcar a sessão e inicia-se o processo de escuta com o aluno de suas demandas e posteriormente, a Psicóloga dá suas orientações. Quando não atendidos pela própria UFAL, o mesmo é encaminhado para a rede de atendimento, **pois dependemos da disponibilidade de servidores, pois, a demanda é grande e o quadro de servidores é mínimo.**

Salientamos que tanto o acompanhamento Pedagógico, quanto o Psicológico se dá dentro de uma perspectiva interdisciplinar de escuta dos interessados e sempre numa perspectiva de olhar interdisciplinar para o todo. (GRIFOS NOSSOS)

Também fora questionado se todos que se enquadram nas condições de deficiência possuem esses acompanhamentos, obtendo-se como resposta que: “não. Apenas aqueles que solicitarem o atendimento.”

Ao perguntarmos se, na visão da responsável pelo referido setor, as ações que hoje são realizadas são suficientes para atender às necessidades dos estudantes com deficiência no *Campus* Arapiraca SEDE e, em não sendo, quais ações deveriam integrar o plano de trabalho, recebemos a informação abaixo transcrita:

**Infelizmente ainda não**, pois sempre há a necessidade de ampliação e avanços das atividades. **As demandas são diversas e ainda o setor e seus servidores não possuem todas as qualificações necessárias.** No entanto, **buscamos participar de capacitações contínuas da equipe e solicitação de compras de materiais para que com isso, o setor possa ter uma estruturação de recursos assistivos destinados aos estudantes com deficiência**, que é seu público, **além da estruturação de uma equipe técnica multidisciplinar de lotação exclusiva no setor.** (GRIFOS NOSSOS)



Nessa linha de raciocínio, tentou-se ainda avançar na busca constante de trazer contribuições concretas ao nosso *locus* de pesquisa, mantendo, de forma incansável, contato, via e-mails, com outras instâncias da Universidade Federal de Alagoas, como a Pró-reitoria Estudantil -PROEST e a Pró-reitoria de Graduação -PROGRAD a fim de saber se as mesmas possuem dados acerca da efetivação do Programa INCLUIR no âmbito da UFAL, *Campus Arapiraca Sede*. Todavia, conforme já exposto nas linhas alusivas ao percurso metodológico, tem-se que, infelizmente, não houve por parte das aludidas instâncias procuradas respostas efetivas às solicitações feitas, limitando-se às mesmas a redirecionar e-mails a outros setores da universidade, sem que fosse fornecida, até a data em comento, a apresentação dos dados e documentos requeridos.

Assim, diante do que fora cotejado até o presente momento, não seria excessivo trazer à tona uma das passagens de MONTAAN, quando a mesma declina: “ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da idéia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. (2003, p. 09).

Lamentavelmente, a ideia acima referida ainda não é uma efetividade concreta na UFAL, *Campus Arapiraca-SEDE*, em face aos limites já declinados e que serão mais uma vez trazidos à tona à guisa de conclusão, nas páginas subsequentes.

### **Considerações finais**

Os discursos em torno da diversidade e da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil estão legitimados em muitos marcos normativos, conforme já elencados ao longo deste trabalho. A nova LDBEN deu margem a diversos documentos e decretos legais, especialmente ao PROGRAMA “INCLUIR”, foco central do estudo em égide.

Todavia, não basta ter instrumentos e documentos que vislumbrem garantias, sem que haja ações efetivas práticas no intuito de tornar reais os ditames legais e programas governamentais. Além disso, é necessária uma mudança nas mentalidades<sup>33</sup> dos que atuam direta e/ou indiretamente com as questões aqui tratadas, a fim de que não tenhamos discursos utópicos.

Quando se tem um sistema que pense e enxergue as necessidades do(a)s estudantes, verifica-se o quanto a inclusão vai além da obrigatoriedade da matrícula, pois imbricado neste contexto se encontra uma vasta gama de apoio de todo(a)s os envolvidos no processo de “inclusão”, sob pena de vir a ruir o propósito central trabalhado, abrindo margem à perpetuação da exclusão institucionalizada.

Na pesquisa ora apresentada, apesar da não completude dos documentos que representariam o corpus do estudo, os quais, mesmo após várias tentativas não foram repassados pelos setores competentes, tem-se, por meio dos dados coletados junto ao NAC da Universidade Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca SEDE*, uma quantidade de informações que permitem uma leitura global e densa em torno da investigação em curso, permitindo considerações finais plausíveis.

A iniciar pela própria criação do setor que só fora feita em 2018, quando, a partir da Lei nº 13.409/2016 e do Decreto n. 9.034/2017, foram incluídas pessoas com deficiência no sistema de cotas nas universidades, observa-se que mesmo sendo o PROGRAMA INCLUIR bem anterior a tal data, não fora sequer, criado o Núcleo de Acessibilidade quando da sua implantação, só

---

<sup>33</sup> Quando se utiliza a expressão “mentalidades”, penso-a nos mesmos padrões dos historiadores da Nova História, ou seja, como uma história de representações coletivas, das representações mentais sobre fatos e realidades gerais e particulares, ressaltando-se que a História Nova se insurgia contra os velhos enfoques da historiografia tradicional, passando-se da “História dos grandes homens e das grandes sínteses[...] à História dos povos e das mentalidades” (MARTIN, 2000, p.119).

restando efetivado, do ponto de vista estrutural, quando a exigência passa a ser legal, com caráter de “obrigatoriedade”.

Ainda assim, os dados revelam que, apesar de existirem 05(cinco) estudantes no referido *Campus* com deficiências, a saber: surdo-cegueira, paralisia cerebral, deficiência visual e dislexia, o apoio ainda caminha muito na base conservadora e até ultrapassada de que “incluir” é eliminar barreiras arquitetônicas. Isso fica nítido quando se pergunta acerca das principais ações atuais do Núcleo e se tem como retorno que as mesmas estão focadas na parceria com o setor de infraestrutura da UFAL, baseadas em solicitações à Direção Geral de troca de mesa do Restaurante Universitário reservados para alunos com deficiência, de construção de rampa para o Restaurante Universitário, de construção de espaço reservado na Biblioteca, de destinação de vagas às pessoas com deficiência no estacionamento, de aplicação de Piso Tátil dentro do *Campus*, de instalação de computadores e *softwares* direcionados à acessibilidade nas salas dos alunos com deficiência e de colocação de placas de identificação em todos os setores do referido *Campus*.

Quando se questiona sobre as ações ligadas à assistência pedagógica e psicológica, percebe-se uma certa “burocratização” da prestação do serviço, já que, de acordo com o que fora coligido, nem todos que se enquadram nas condições de deficiência possuem esses acompanhamentos, limitando-se os mesmos apenas àqueles que solicitarem o atendimento. Não é demais aduzir que a via para solicitação e efetivação gera um procedimento não tão simples, do ponto de vista do seu fluxograma, o que por vezes, pode fazer com que o(a) estudante deixe de buscar o acesso e até mesmo venha a deixar o curso no qual ingressou, por problemas decorrentes de sua situação aliados à limitada ajuda institucional ainda nesse aspecto.

Conforme restou evidenciado:

Para os alunos com deficiência terem acesso aos serviços ofertados pelo NAC é necessário que o mesmo faça tal solicitação, podendo ir à sala do

NAC presencialmente ou através do preenchimento do Formulário de Acolhimento disponibilizado no site da UFAL. A partir desse preenchimento é agendado o Acolhimento e então encaminhado, para os referidos serviços. A equipe de Acolhimento encaminha através de e-mail para o Pedagogo da Proest ou para a Pedagoga do *Campus* de Arapiraca, dependendo da disponibilidade dos servidores, e estes, entram em contato com o aluno para escuta de suas demandas e posteriormente, orientações quando a dificuldade pedagógica. No que tange ao acompanhamento Psicológico, ele também é feito de forma similar ao Pedagógico[...]Quando não atendidos pela própria UFAL, o mesmo é encaminhado para a rede de atendimento, **pois dependemos da disponibilidade de servidores, pois, a demanda é grande e o quadro de servidores é mínimo.**

A própria responsável pelo NAC, ao ser indagada se o setor tem condições de atender plenamente às demandas oriundas dos casos que se mostram presentes na sua realidade diuturna, declarou, com sinceridade máxima, que:

**Infelizmente ainda não**, pois sempre há a necessidade de ampliação e avanços das atividades. **As demandas são diversas e ainda o setor e seus servidores não possuem todas as qualificações necessárias.** No entanto, **buscamos participar de capacitações contínuas da equipe e solicitação de compras de materiais para que com isso, o setor possa ter uma estruturação de recursos assistivos destinados aos estudantes com deficiência**, que é seu público, **além da estruturação de uma equipe técnica multidisciplinar de lotação exclusiva no setor.**

Assim, diante do objetivo central estabelecido na pesquisa em foco e diante dos dados levantados, à contraluz da realidade propugnada nas leis e programas governamentais, pode-se inferir que a política de inclusão, no sentido de proporcionar não só o ingresso, mas também a permanência exitosa na universidade de estudantes com deficiências físicas, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação ainda é limitada e necessita de um olhar mais atento e cauteloso.

Por outro lado, oportunizando socializar mais achados da pesquisa, fundamental registrar que foram apontados como limitadores para uma ampliação dos serviços dessa seara, aspectos que vão desde a necessidade de melhor estruturação de

uma equipe multiprofissional, como do próprio espaço físico do NAC, acrescidos de capacitação para seus servidores e sensibilização da comunidade acadêmica.

Certamente, resolvidos ou minimizados tais “limitadores”, teremos possibilidades de pensar em uma educação que seja mola propulsora de conscientização social e respeito à alteridade, lembrando o que Paulo Freire preconizava, no sentido de que o oprimido precisa ser consciente de sua condição para que lute por sua humanidade. É preciso dar-lhe voz, através da “criação de estruturas socioeducativas que equipem os oprimidos com ferramentas necessárias para (des)velar as raízes de sua opressão e desumanização, identificar suas estruturas e atuar sobre elas, também são componentes centrais” (WALSH, 2009, p. 32).

Afinal, como muito bem ensina Mantoan:

Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação do ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (2003, p. 18).

## Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa**.1988.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO,1994.
- BRASIL. SECADI/SESU. **Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. 2013. [http://www.Planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.Planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm), acesso em 20 de março de 2020.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**.2ª tiragem,

atualizada. Secretária Especial dos Direitos Humanos. Presidência da República. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Lei nº9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **LEI 7.853/1989**. Estabelece normas gerais para assegurar os direitos das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social.

BRASIL. Casa Civil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015b.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **LEI 10.048/2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; MELO JÚNIOR, Arlindo Lins. **Acessibilidade e Inclusão nos Contextos do Ensino Superior**. Franca-SP. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação, democracia e direitos humanos. In: **Jornal da Rede**. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, No. 1, Maio de 1997. \_\_\_\_\_. I Congresso da Rede. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. Edição Especial, No. 02, Setembro de 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos: principais desafios**. Rio de Janeiro: 2005.

FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; ARAÚJO, Paula Cavalcante. **A Inclusão de Alunos com Deficiência em Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas**. Seminário Internacional Inclusão em Educação. Rio de Janeiro. 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**. O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan/mar. 2013.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da Educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.).

**Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fio Cruz/EPJSJ, 2006. p. 289-320.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

VALDÈS, Maria Teresa Moreno (coord.) **A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil**. 2005. Disponível em: [www.sid.usal.es/docs/integracion\\_educacion\\_superior\\_brasil](http://www.sid.usal.es/docs/integracion_educacion_superior_brasil).

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

# A INCONSTITUCIONALIDADE DA CONTRATAÇÃO DE MONITORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS EM ALAGOAS

Maria Betânia Nunes Pereira  
Ana Carolina de Oliveira N. Pereira

## Introdução

Nos propusemos nesse artigo a analisar a questão da precarização do trabalho docente na rede estadual de ensino de Alagoas, discutindo sobre a sua (in)constitucionalidade.

Partindo do pressuposto que a precarização do trabalho docente, se insere em um contexto global de desenvolvimento capitalista. Não é, portanto, um fato isolado, mas parte de um sistema metabólico de sobrevivência do capitalismo. Essa precarização, se deve a uma política de Estado, que visa a degradação dos serviços públicos de modo geral, e da educação de modo específico.

Para tanto analisamos, à luz do ordenamento jurídico brasileiro, o instituto da contratação de pessoal por tempo determinado. Em especial, analisamos como a precarização do trabalho docente é instrumentalizada por esta liberalidade constitucional pelo Estado de Alagoas na contratação massiva de professores monitores para suprir a carência de pessoal na rede.

O caso alagoano analisado com os dados obtidos no Portal da Transparência do Estado de Alagoas em pesquisa realizada no setor de pessoal da SEDUC. Os dados extraídos desta análise foram de extrema importância para a análise acerca da (in)constitucionalidade da utilização da permissão constitucional em contratar pessoal temporariamente pelo Estado de Alagoas.



## Constituição, agentes públicos e precarização

Antes de adentrarmos na análise sobre a inconstitucionalidade da contratação de monitores<sup>34</sup> na rede estadual de ensino, se faz necessário tecer alguns comentários conceituais dos termos jurídicos, aos quais iremos nos referenciar.

O primeiro, quiçá o mais importante, é a definição do que vem a ser “servidor público”, sua classificação e a natureza da sua relação jurídica que o envolve. Para Celso Antônio Bandeira de Mello (2011), servidores públicos “(...) são uma espécie dentro do gênero “agentes públicos” (pag. 248); sendo assim, precisamos aprioristicamente definir o que vem a ser “agentes públicos “e, dessa forma, chegarmos ao conceito de servidor público.

Para Bandeira de Mello (2011), em apertado resumo, agentes públicos seriam os sujeitos que servem como instrumentos para o Poder Público exercer a sua vontade:

Esta expressão – agentes públicos – é a mais ampla que se pode conceber para designar genérica e indistintamente os sujeitos que servem ao Poder Público como instrumentos expressivos de sua vontade ou ação, ainda quando o façam apenas ocasional ou episodicamente. (*idem, ibidem*).

Disso decorre que tanto o presidente da República, quanto o mais humilde servidor, são agentes públicos; aí também incluídos os que prestam serviço nas autarquias, fundações públicas, empresas públicas e sociedades de economia mista – ligadas ao Poder Público – concessionárias e permissionárias do serviço público, delegados de função ou ofício público, os requisitados, os **contratados sob locação civil de serviços**<sup>35</sup> e os gestores de negócios públicos de modo geral.

Ainda para Bandeira de Mello (2011), servidor público é aquele agente público que integra o aparelho estatal, em sua estrutura direta ou indireta (autarquias, fundações etc.), daí se

---

<sup>34</sup> Professores precarizados, como demonstraremos nesse artigo.

<sup>35</sup> Aqui se inseririam os monitores

excluído os contratados sob locação civil de serviços: “(...) Outros não integram a constelação de pessoas estatais, isto é, são alheios ao aparelho estatal, permanecem exteriores a ele (...)”. (pag. 249)

Três são as características apontadas pelo autor para definir – servidor público – quais sejam: “relação de trabalho de natureza profissional e **caráter não eventual** sob vínculo de dependência.” (pag. 253), diante disso, temos que por ser a contratação de monitores -**contratados sob locação civil de serviços** – temporária, apesar de serem classificados como agentes públicos, como já exposto, não são servidores públicos, para Bandeira de Mello.

Divergindo desse entendimento – o de que prestadores de serviços temporários não serem servidores públicos – José dos Santos Carvalho Filho (2008) entende que esses comporiam a categoria de servidores públicos, ideia a qual nos alinhamos.

Entendemos razoável, pois os mesmos ainda que prestem os serviços temporariamente, o prestam por meio de contratação laboral, ainda que o regime jurídico seja diferente.

Outro conceito importante a ser tratado aqui, diz respeito a definir o que viria a ser “necessidade temporária de excepcional interesse público”, hipótese em que a Constituição Federal em seu art. 37, IX autoriza a contratação por tempo determinado, sem concurso público, agentes públicos.

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

(...)

IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público; (Vide Emenda constitucional nº 106, de 2020). (BRASILc, 1988).

Como vemos, a Constituição estabelece que para que seja constitucional a contratação de servidores públicos temporários, com dispensa do concurso público – que é a regra, é necessário: 1.

Lei que estabeleça e 2. Que seja para atender a **necessidade temporária** de excepcional interesse público.

Essa questão específica da temporaneidade foi motivo de discussão no Supremo Tribunal Federal (STF), no julgamento da ADI 3237/DF, o Plenário entendeu não ferir, naquele caso, a determinação constitucional da necessidade da temporariedade da contratação. Em seu voto o Ministro Joaquim Barbosa, relator, argumenta que

Assim, provavelmente perguntas surgirão, tais como: qual a referência temporal que permita dizer que determinada necessidade de excepcional interesse público é efetivamente temporária? Um ano, dois anos? E o que define o excepcional interesse? Surto endêmico têm o mesmo excepcional interesse público que os projetos de vigilância da Amazonia? Creio que nesse ponto a Constituição não definiu a contratação temporária de forma tão restrita.

**Havendo essa margem de indeterminação e não sendo possível determinar claramente a contrariedade ao texto constitucional, exige-se o ônus da demonstração material dessa inconstitucionalidade da norma, individualizada e contextualizada.** (STF, 2007)

É justamente esse ponto: **“demonstração material dessa inconstitucionalidade da norma, individualizada e contextualizada”**, que trataremos nesse artigo.

## **Da inconstitucionalidade material da contratação de monitores em Alagoas**

A Constituição Federal permite a contratação de agentes temporários para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público, conforme já explanamos.

Já a Lei Federal nº 8.745/93 disciplina como se dará a realização dessas contratações no âmbito da administração federal, não se estendendo aos demais entes federativos. Cada ente deve legislar sobre as disposições para contratações temporárias nas suas respectivas jurisdições. Entretanto, tal instituto é diuturnamente abusado pelo executivo de forma que em 2012 o STF em sua

competência constitucional para atribuir repercussão geral a matérias repetitivas editou a Tema 612 que impõe:

Nos termos do art. 37, IX, da Constituição Federal, para que se considere válida a contratação temporária de servidores públicos, é preciso que: **a) os casos excepcionais estejam previstos em lei; b) o prazo de contratação seja predeterminado; c) a necessidade seja temporária; d) o interesse público seja excepcional; e) a contratação seja indispensável, sendo vedada para os serviços ordinários permanentes do Estado que estejam sob o espectro das contingências normais da Administração.** (STF, 2012) (grifos nossos).

Apesar do Tema de repercussão geral nº 612 ter sido editada em 2012, o Estado de Alagoas somente criou legislação específica para a contratação de trabalhadores temporários em 2018, com a edição da Lei nº 7.966/2018. Entretanto, a contratação massiva de professores temporários, chamados de “monitores” já era objeto de preocupação, pelo menos, desde 2013 segundo matéria da revista valor econômico dos cerca de 7.900 (sete mil e novecentos) professores da rede estadual de ensino 3.800 (três mil e oitocentos) eram “monitores”.

Curiosamente, o portal da transparência de Alagoas apesar de conter dados sobre as despesas com pessoal da Secretaria de Educação a partir do ano de 2012 só exhibe esses dados sobre monitores a partir 2018, ano de edição da lei. Em 2017, foi publicado o Edital SEDUC Nº 031/2017, este Edital classificou 9.721 (nove mil e setecentos e vinte e um) professores que poderiam ser convocados para trabalhar como monitores na rede na demanda geral e mais 227 (duzentos e vinte e sete) na demanda de Pessoas com Deficiência. Destes, 2130 (dois mil e cento e trinta) foram convocados ainda em 2017, apesar disso não encontramos dados sobre a contratação desses professores no Portal da Transparência do Estado de Alagoas.

## **Análise da lei estadual de Alagoas nº 7.966 de 9 de janeiro de 2018**

Em 2018, seis anos depois da publicação da Tema de repercussão geral nº 612, o Estado de Alagoas criou a Lei nº 7.966/18 que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso ix do art. 37 da constituição federal e do inciso iv do art. 47 da constituição estadual, e dá outras providências.

A Lei nº 7.966/18 dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado tendo alguns de seus dispositivos especialmente voltados à contratação de professores, vejamos:

Art. 2º Considera-se necessidade temporária de excepcional interesse público:

(...)

IV – admissão de pessoal de apoio e professor substituto e visitante, estes, nacionais ou estrangeiros, inclusive para suprir demandas decorrentes de carência de pessoal e da expansão das instituições estaduais de ensino;

§ 1º A contratação de que trata o inciso IV do caput deste artigo poderá ocorrer para

suprir a falta de servidor efetivo em razão de:

I – vacância do cargo;

II – afastamento ou licença, na forma do regulamento; ou

III – nomeação para ocupar cargo de direção de reitor, vice-reitor, pró-reitor e diretor

de campus.

§ 2º O número total de professores de que trata o inciso IV do caput deste artigo não poderá ultrapassar 20% (vinte por cento) do total de docentes efetivos em exercício na instituição estadual de ensino.

Novamente, a legislação determina limites à contratação de pessoal por tempo determinado, entretanto, como veremos após a análise dos dados a seguir estes limites não são respeitados pelo Estado de Alagoas.

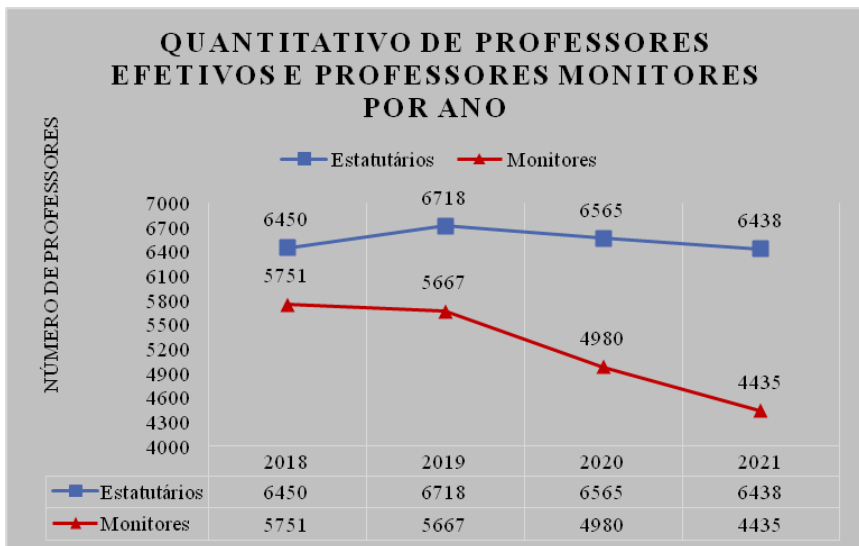
## **Análise dos dados do portal da transparência de Alagoas**

Em razão da falta de dados disponíveis para os anos anteriores à 2018 só analisaremos os dados a partir desse ano. Outra observação que realizamos é de que os dados trazidos para o ano de 2021 estão incompletos pois até o momento de feitura deste texto, só estão disponíveis até setembro de 2021. Para realizar as análises que seguem nos utilizamos da análise de conteúdo como técnica de pesquisa da forma como foi preconizada por Bardin (2016):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 44).

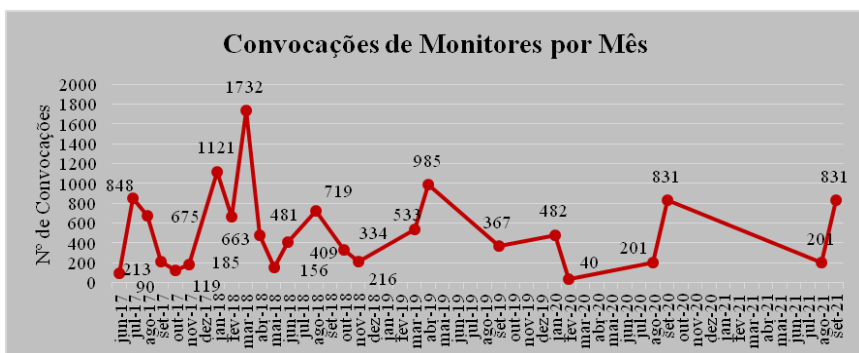
Nesse sentido, buscamos extrair dos dados compilados as inferências necessárias a realização da análise sobre a precarização do trabalho docente em Alagoas.

a) Da contratação dos professores monitores pelo Estado de Alagoas



**Fonte:** PORTAL DA TRANSPARÊNCIA DE ALAGOAS **Fonte:** Portal da Transparência de Alagoas

Gráfico e tabela acima demonstram a evolução do quadro de pessoal da SEDUC Alagoas, há uma queda acentuada no número de professores monitores em 2020 e 2021. Buscando entender a ocorrência compilamos o número de monitores convocados pela administração por meio dos três editais realizados entre 2018-2021.



**Fonte:** Portal da Transparência de Alagoas

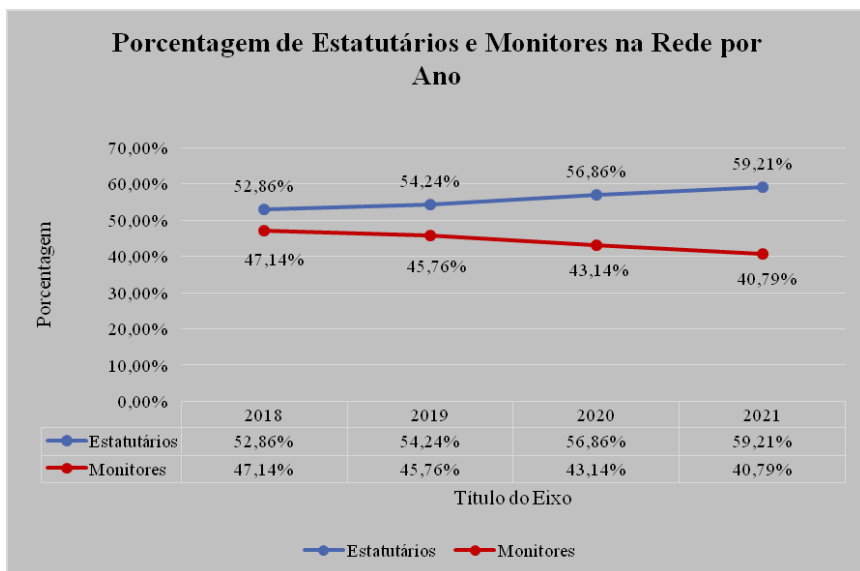
Atribuimos a mudança à pandemia da Covid-19. Em Março de 2020, foi estabelecido no âmbito da Rede Estadual de Ensino o

ensino remoto como forma de conter o avanço do número de contaminados e mortos pela Covid-19 em Alagoas. A partir do mês de março de 2020 as contratações que ocorriam quase que mensalmente são realizadas de forma mais esparsa, já em 2021 novas contratações somente ocorrem na preparação à volta das aulas presenciais no Estado.

### Não observância do artigo 2º, §2º da lei nº 7.966/18

Ao dispor sobre a contratação por tempo determinado o artigo 2º, §2º da Lei nº 7.966/18 determina que a hipótese de contratação de “pessoal de apoio e professor substituto e visitante, estes, nacionais ou estrangeiros, inclusive para suprir demandas decorrentes de carência de pessoal e da expansão das instituições estaduais de ensino” (ALAGOAS, 2018) o número total destes não pode ultrapassar 20% (vinte por cento) do total de docentes ativos da rede.

Apesar da exigência legal este percentual não é respeitado pela Administração Pública, é o que podemos inferir da análise dos dados disponíveis no Portal da Transparência de Alagoas.

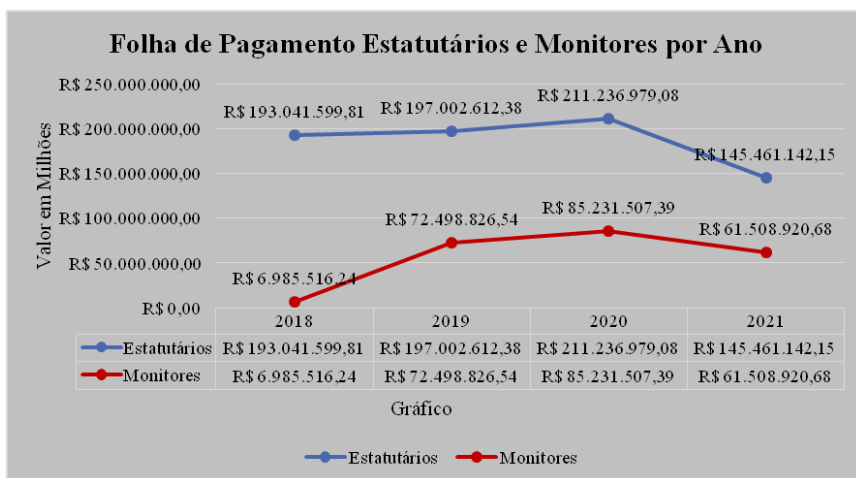


**Fonte:** Portal da Transparência de Alagoas



A porcentagem de monitores na rede, desde 2018, nunca foi menor do que 40% (quarenta por cento), ou seja, o dobro do estabelecido por lei.

Outro dado importante extraído da análise das informações presentes no Portal da Transparência de Alagoas são os referentes aos gastos com ambas as categorias, vejamos:



**Fonte:** Portal da Transparência de Alagoas

Ao analisarmos a razão entre o gasto total anual com pessoal de ambas as categorias docentes pelo encontramos:

	2018	2019	2020	2021
Estatutários	R\$ 29.928,93	R\$ 29.324,59	R\$ 32.176,23	R\$ 22.594,15
Monitores	R\$ 1.214,66 <sup>36</sup>	R\$ 12.793,16	R\$ 17.114,76	R\$ 13.868,98

**Fonte:** Portal da Transparência de Alagoas

A discrepância entre os valores proporcionais médios gastos pelo Estado de Alagoas entre professores efetivos e professores

<sup>36</sup> O portal da Transparência de Alagoas só possui o valor da folha de pagamento dos monitores para o décimo terceiro de 2018. Então o valor da célula C2 da tabela equivale a média paga aos monitores da rede a título de décimo terceiro em 2018.

monitores é de 43% (quarenta e três por cento) em 2019, de 53% (quarenta e três por cento) em 2020 e 61% (sessenta e um por cento).

O Edital SEDUC nº 003/2018 informa que a remuneração inicial dos professores monitores para a jornada de trabalho de vinte horas semanais era de R\$ 1.149,40 (um mil e cento e quarenta e nove reais e quarenta centavos). O Piso do Magistério estabelecido pela Lei 11.738/2008 e reajustado todos os anos estabelece o valor mínimo para pagamento de professores com formação em nível médio, na modalidade Normal.

Para o ano de 2018 esse valor mínimo era de 1.227,50 (um mil e duzentos e vinte e sete reais e cinquenta centavos) trazendo um prejuízo de cerca de 7% (sete por cento) para os monitores que segundo o próprio Edital SEDUC nº 003/2018 devem ter formação mínima de licenciatura. Ainda, a seleção dos professores monitores se dá pela apresentação de títulos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado além da experiência comprovada na área a qual concorre o candidato.

Apesar das altas exigências do edital os convocados recebem salários inferiores aos dos efetivos com formação em nível médio, na modalidade Normal.

## **Conclusão**

Pelo que ficou demonstrado neste artigo, a contratação de monitores na rede estadual de ensino de Alagoas, apesar de aparentemente atender aos requisitos constitucionais, não é o que se verifica na prática, pois o que temos é a normalização da contratação de monitores, sendo que a Constituição Federal tem como parâmetro para contratação de servidores a realização de concurso público de provas ou de provas e títulos, conforme se depreende no art. 37, II, senão vejamos:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e

eficiência e, também, ao seguinte: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

I - os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

Conforme demonstramos a contratação de forma perene, que se estende desde a década de noventa, fere o art. 37 da Constituição, seja porque não é para suprir necessidade temporária de excepcional interesse público, seja porque burla a regra de contratação através de concurso público, seja porque descumpre a própria lei estadual nº 7.966 de 9 de Janeiro de 2018, que em seu art. 2º disciplina que essa contratação não pode ultrapassar a 20% (vinte por cento) do total de servidores em atividade e, conforme vimos na tabela 3 esse número está acima de 40% (quarenta por cento).

Esperamos com esse artigo termos proporcionado instrumentos teórico-informativos que possam auxiliar na compreensão da precarização docente e, em especial, na luta por uma educação pública universal e de qualidade.

## **Referências**

ALAGOAS. EDITAL/SEDUC Nº 003/2018, de 19 de janeiro de 2018. Disponível em <http://sigepro.educacao.al.gov.br/selecao/files/edital/30/1516457246.pdf>. Acesso em 30 de outubro de 2019.

ALAGOAS. EDITAL/SEDUC Nº 031/2017, de 19 de janeiro de 2018. Disponível em <http://sigepro.educacao.al.gov.br/selecao/files/edital/22/1495113420.pdf>. Acesso em 30 de outubro de 2019.

ALAGOAS. **Lei nº 7.966**, de 09 de janeiro de 2018. Maceió, AL, Disponível em: [https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/norma\\_juridica/2018/1411/1411\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/norma_juridica/2018/1411/1411_texto_integral.pdf). Acesso em: 15 nov. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 4º ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**; 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital, **Edu. Soc., Campinas**, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

BERTOLDO, Edna; DIAS, Luana & OLIVEIRA, Renata. **Professor: profissional da educação, proletário ou trabalhador?** in: PRADO, Edna Cristina do; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar; SANTOS, Inalda Maria dos (Orgs). Pesquisas em educação em Alagoas: múltiplos enfoques. Maceió: EDUFAL, 2017. p. 127-149.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: em 14 de novembro de 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Adi 3237** nº Acórdão. Relator: MIN. JOAQUIM BARBOSA. Brasília, DF, 26 de março de 2014. Brasília. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2227063>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Teses Com Repercussão Geral nº **612**, de 31 de outubro de 2014. 612 - Constitucionalidade de lei municipal que dispõe sobre as hipóteses de contratação temporária servidores públicos. 612 - Constitucionalidade de Lei Municipal Que Dispõe Sobre As Hipóteses de Contratação Temporária Servidores Públicos: Tema 612. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudenciaRepercussao/verAndamentoProcesso.asp?incidente=4144344&numeroProcesso=658026&classeProcesso=RE&numeroTema=612>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MASCARO, Alysson Leandro, MOFINO, Vittorio. **Althusser e o materialismo aleatório**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

- MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.
- MASSON, Gisele. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília: CNTE, v.10, n.18, p. 157-176, jan./jun.2016.
- MÁXIMO, Luciano. Em Alagoas, faltam 3,4 mil professores na rede pública. Matéria veiculada no site da **Revista Valor Econômico jornal EL PAÍS**. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2013/06/13/em-alagoas-faltam-34-mil-profesores-na-rede-publica.ghtml>. Acesso em 30 de outubro de 2019.
- MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo** 29ª Edição. São Paulo: Malheiros, 2012.
- MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2017.
- SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 15ª Edição revista. São Paulo: Malheiros, 1998.

## **AUTORAS E AUTORES**

### **ALEX VIEIRA DA SILVA**

Doutorando em Educação (PPGE/UFAL); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE); Especialista em Educação Especial; Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Tem experiência profissional como docente na educação básica no ensino fundamental I (professor polivalente) e na coordenação pedagógica. Atuou como Professor Substituto da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Campus Maceió; Diretor de Ensino na Secretaria Municipal de Educação de Messias. Atualmente é Professor da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Maceió e Professor da Educação Especial na Rede Estadual de Educação de Alagoas (SEDUC). Realiza estudos em Educação, na área da Gestão, Avaliação e Políticas Públicas da Educação.

### **ANA CAROLINA DE OLIVEIRA NUNES PEREIRA**

Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFAL. Mestra em Educação pelo PPGE/UFAL. Especialista em Direito Processual Civil e Direito Educacional. Bacharel em Direito pela FDA/UFAL. Membro do grupo de pesquisa Grupo Gestão e Avaliação Educacional - GAE. Atua na assessoria jurídica do SINTEAL - Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas e na assessoria jurídica do SINDPREV - Sindicato dos Trabalhadores(ras) em Seguridade Social (Saúde, Previdência e Assistência) e Trabalho no estado de Alagoas. Advoga nas áreas de Civil, Administrativo, Previdenciário, Constitucional e Trabalhista. [lina\\_oliveiranunes@hotmail.com](mailto:lina_oliveiranunes@hotmail.com).

### **CREUSA RIBEIRO DA SILVA LELIS**

Possui título de Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2006), Especialização em Pesquisa em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (1997) e Graduação em Licenciatura Plena Em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (1996). Atualmente é Professora de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Canguaretama. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, subsequente e ensino básico, técnico e tecnológico.

### **CEZAR AUGUSTO SEBASTIÃO DE MELO**

Licenciado em Ciências Sociais e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Atua na educação básica como Professor e Coordenador Pedagógico. Áreas de interesse: políticas educacionais, formação docente e ensino de Ciências Sociais.

### **ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES**

Pós-Doutorado em Políticas Públicas (Área de Concentração - Políticas Sociais e Programas Sociais) pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA, 2014). Doutora em Políticas Públicas (Área de Concentração - Políticas Sociais e Programas Sociais) pelo PPGPP/UFMA (2010). Professora Associada II da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), lotada no Centro de Educação (curso de graduação em Pedagogia (CEDU/UFAL), Licenciaturas/UFAL) e na Pós-Graduação em Educação/CEDU/UFAL. Professora-colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (UFC). Líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação (GEPE). Membro pesquisadora do Grupo de Avaliação em Políticas Públicas (GAPP).

### **EVA APARECIDA DE OLIVEIRA**

Possui graduação em Serviço social pela Faculdades Integradas do Brasil (UNIBRASIL) - 2010. Atualmente está realizando Especialização em Fundamentos e Competências Profissionais em Serviço social pela UNINTER. Atualmente é corretor/orientador de atividade avaliativa - questões dissertativas e de portfólios. Possui experiência no terceiro setor atuando em Unidade de Acolhimento Institucional atuando junto à Vara da Infância e Juventude E-mail: evaoliveiractba@gmail.com.

### **FERNANDA SANTOS DO NASCIMENTO**

Mestra em Ciência da Religiões pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora da rede pública municipal de Maceió. Contato: fernandasantos0302@hotmail.com

### **FRANCINARA SILVA FERREIRA**

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDR/Ufopa.

### **GIVANILDO DA SILVA**

Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da a Federal da Paraíba, Mestre em Educação (2015) e graduado em Pedagogia (2012) pela Universidade Federal de Alagoas. Possui especialização em Organização Pedagógica da Escola: Gestão Escolar pelo Centro Internacional Universitário UNINTER e Estratégias Didáticas na Educação Básica com uso das TIC pela UFAL. Tem experiência profissional como docente na educação básica e no Ensino Superior. Integrante do grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE) UFAL/CNPq; e do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a criança (GRUPEC) UFPB/CNPq. Realiza estudos na linha de pesquisa Políticas Educacionais com ênfase na Gestão



Escolar e Educacional, Políticas Educacionais para a Educação Básica e Organização Pedagógica da Escola.

### **GENILSON JOSÉ DA SILVA**

Professor substituto da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), lotado no Departamento de Educação Básica (DEBAS). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), UFPB. Mestre em Educação pela UFPB. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UFPB. Graduado em Pedagogia pela UFPB. Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação (ÁGORA)-UFPB e no Grupo de Pesquisa Pedagogia Histórico-crítica, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho (PHC-PPMT), membro do HITEDBR Nacional.

### **IRANETE DE ARAÚJO MEIRA**

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, Mestrado em Educação pelo PPGE/UFPB, 2013. Especialização em Gestão Pública pelo IFPB, 2015. Doutorado em Educação pelo PPGE/UFPB, 2019. Atualmente é professora do Departamento de Habilitações Pedagógicas da Universidade Federal da Paraíba, na área de Política Educacional. Professora do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Cabedelo//PB. Atua nos seguimentos de Educação do Campo, Currículo, Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos.

### **INALDA MARIA DOS SANTOS**

Possui Pós-Doutorado em Educação (2018), Doutorado em Educação (2008), Mestrado em Educação (2001) e Graduação em Pedagogia (1997) ambos realizados na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professora associada do Centro de Educação no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Atuou como Vice-Diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, seção Alagoas no

período de 2013-2015 e participa na condição de líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE) e sou membro do Comitê Editorial da Revista Debates em Educação/UFAL desde 2015. A partir de 2018 atuo como Editora da Revista Debates em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em política educacional, financiamento da educação, planejamento e gestão escolar e educacional.

### **JACY DE ARAÚJO AZEVEDO**

Doutora e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), graduada em Pedagogia e especialista em Gestão Educacional pela mesma instituição. Atualmente atuo como Diretora de Ensino da Fundação Bradesco/Maceió. Tenho experiência em Direção Adjunta e Coordenação Pedagógica na Educação Básica; e Coordenação Acadêmica e Coordenação de Curso de Pedagogia. Possuo experiência em docência em cursos de pós-graduação e graduação presencial e em EAD em Faculdade privada de Alagoas, bem como em cursos de Pós Graduação - Faculdade Pública e Privada. Dentre as disciplinas que ministro estão: Metodologia da Pesquisa, Orientação de TCC, História da Educação, Métodos de Ensino, Gestão Escolar, Estágio Supervisionado, Currículos e Programas e Fundamentos da Educação.

### **JAILTON DE SOUZA LIRA**

Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas. Graduado em História e Pedagogia, Especialista em Educação em Direitos Humanos, Mestre e Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. Presidente da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Alagoas. Pesquisa as temáticas de História da Educação em Alagoas, Financiamento da Educação, Planos de Cargos e Carreiras Educacionais, Políticas Educacionais, Gestão Democrática da Educação, Direitos Humanos e Movimento Sindical.

### **JORGE FERNANDO HERMIDA**

Uruguaio naturalizado brasileiro. Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba e membro do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPB) desde 2008. Possui Mestrado em Educação Motora (1995) e Doutorado em Educação pela UNICAMP (2002). Pós-doutorado no Departamento de Sociologia e Comunicação da Universidade de Salamanca, Espanha (2009-2010). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “Pedagogia Histórico-crítica, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho” – Membro do HISTEDBR Nacional (PHCPPMT/HISTEDBR). Foi Pesquisador Visitante no Departamento de Sociologia e Comunicação da Universidad de Salamanca, Espanha (2009-2010).

### **JOSEGLEY ANDRADE DE LUCENA**

Doutorando em Educação na Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Campina Grande (2020). Especialização em Educação pela Universidade Estadual da Paraíba (2014). Graduação em Filosofia (Licenciatura/Bacharelado) pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Atualmente é Professor EBTT Filosofia, DE 40h, concursado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Sousa. Líder do grupo de pesquisa Laboratório de Filosofia Prática, certificado pelo IFPB, abrangendo estudos sobre Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia, além de pesquisas interdisciplinares nas áreas de Química e Meio Ambiente com estudantes de Ensino Superior e Ensino Médio/Técnico.

### **JOSÉ LUIS DE OLIVEIRA**

Graduado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2011), Pós Graduado em Formação Pedagógica do Professor Universitário pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2012) Mestre e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná na linha de Pesquisa: História e

Políticas da Educação (2015). É membro dos grupos de pesquisa: Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS) e Políticas Públicas e Formação de Professores. Atua como professor do curso de Serviço Social do Centro Universitário Internacional UNINTER. Vinculado ao grupo de Estudos e Pesquisa: Trabalho Educação e Sociedade, Linha de pesquisa: Trabalho, Formação e Sociabilidade - GETFS, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Mestrado Profissional: Educação e Novas Tecnologias (PPGENT) do Centro Universitário Internacional UNINTER.

### **JOSÉ WELLER SILVA**

Estudante do 5º Período de Pedagogia na UFAL, Campus Arapiraca-SEDE. Bolsista PIBIC-CNPq, integrante do Grupo de Pesquisa em Gestão e Avaliação Educacional - GAE.

### **MARIA BETÂNIA NUNES PEREIRA**

Possui graduação em DIREITO pela Universidade Federal de Alagoas (1995). Atualmente é advogada do Sindicato dos Trabalhadores em Saúde, Trabalho e Previdência no Estado de Alagoas e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Alagoas. Tem experiência na área de Direito Público, com ênfase em Direito Administrativo, Constitucional e Direitos Humanos.

### **MARIA FABIANA DA SILVA COSTA**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Psicopedagoga pela Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns-FACETEG \_ UPE (2006) e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns- FACETEG \_ UPE (2005). Atualmente professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/Núcleo de Formação Docente-NFD/Centro Acadêmico do Agreste-CAA.

### **LANA LISIÊR DE LIMA PALMEIRA**

Pós Doutoranda, Doutora e Mestre em Educação, Graduada em Direito, Licenciada em Pedagogia e Filosofia. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas, lotada no Campus Arapiraca-SEDE e no PPGE-CEDU, integrante do Grupo de Pesquisa em Gestão e Avaliação Educacional – GAE, relatora da Comissão de Ética e Pesquisa da UFAL e Editora Adjunta da Revista Debates em Educação.

### **MARIA LÍLIA IMBIRIBA SOUSA COLARES**

Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-Ufopa. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia/PGEDA (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA). É Vice-coordenadora do Fórum de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste. Bolsista do CNPq. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDR/Ufopa. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br.

### **ROBERTO LUIS RENNER**

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1997), graduação em Bacharel em Teologia - FIDELIS (2015), mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2004) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2021). Atualmente é professor do Centro Universitário Internacional e professor da Faculdade Educacional da Lapa. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: acampamento, avaliação, educação e diversidade, espiritualidade e família. escola. integração. E-mail:rennergil@uol.com.br.

### **SEVERINO BEZERRA DA SILVA**

Professor Titular na Universidade Federal da Paraíba/UFPB, no Centro de Educação - CE, vinculado ao Departamento de Metodologia da Educação/ DME e ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFPB, na Linha de Pesquisa Educação Popular. Possui Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1986), Mestrado em Sociologia Rural (Campina Grande) pela Universidade Federal da Paraíba (1994) e Doutorado em Ciências Sociais (Sociologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Tem experiência de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de História, Sociologia, Educação, com ênfase em História Local e Ensino de História e Educação e Movimentos Sociais no Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de História, História Local, Assentamentos Rurais, Educação Popular, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

### **TÂNIA RODRIGUES PALHANO**

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2008), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2002), graduação em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (1985). Pós-Doutorado na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2015). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de processos de ensino e aprendizagem e do Departamento de Fundamentação em Educação na área de filosofia da educação da Universidade Federal da Paraíba, líder do grupo ÁGORA de estudos e pesquisa em filosofia e psicologia da educação. Com experiência na área de Filosofia da Educação, atuando principalmente com temas ética e educação, ensino de filosofia, pragmatismo e educação e experiência educativa.

### **WILSON HONORATO ARAGÃO**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor titular da Universidade Federal da

Paraíba. Líder do grupo de pesquisa Exclusão, Inclusão e Diversidade. Pesquisador Sênior do Núcleo de Estudos Projetos e Pesquisas, sobre Formação Docente (NEPESF) Tem experiência Educação, com ênfase em Políticas Públicas, Políticas de Ações Afirmativas, Movimentos Sociais, atuando nos seguintes temas: Mercado de Trabalho, Política de Formação de Professores, Gestão Educacional, Educação a Distância, Educação Física e História e Cultura Afro-brasileira. Formação de lideranças e empoderamento.

“A falência das políticas públicas de cunho social são consequências da crise do modo de produção capitalista e do Estado nacional, situação real de uma crise de hegemonia entre os segmentos que disputam o poder do Estado. O conjunto dos textos reunidos neste livro aborda as várias facetas da crise do Estado e das políticas públicas educacionais sob a hegemonia neoliberal, refletindo sobre outros temas específicos relacionados, a exemplo da reforma do ensino médio, da precarização do trabalho docente, das discussões em torno das metas do Plano Nacional e Estaduais de Educação, das questões inerentes à inclusão dos segmentos mais vulneráveis da sociedade, das formas de regulação do processo de ensino e aprendizagem e do papel dos gestores escolares, dentre outras questões essenciais para a compreensão da crise social e econômica na contemporaneidade.”

- Programa de Apoio à Pós-Graduação – PROAP.

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Apoio:



**PROAP**

