

ORGANIZADORES
Jéferson Silveira Dantas
Jocemara Triches
Sandra Luciana Dalmagro

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO FORMATIVO DAS LICENCIATURAS



ORGANIZADORES
Jéferson Silveira Dantas
Jocemara Triches
Sandra Luciana Dalmagro

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO FORMATIVO DAS LICENCIATURAS



| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Julia Lourenço Costa

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil



Patrícia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavina Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabrieli Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eying
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil



Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Elson Morais

Editoração eletrônica Ligia Andrade Machado

Imagens da capa Sanborr - Freepik.com

Editora executiva Patricia Biegling

Assistente editorial Peter Valmorbida

Revisão Jonhn Paulo Mafra

Organizadores Jéferson Silveira Dantas
Jocemara Triches
Sandra Luciana Dalmagro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A111 A Organização Escolar no processo formativo das Licenciaturas. Jéferson Silveira Dantas, Jocemara Triches, Sandra Luciana Dalmagro - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 250p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-88285-80-0 (eBook)

1. Organização escolar. 2. Escola. 3. Políticas educacionais. 4. Currículo. 5. Gestão. 6. Formação de professores. I. Dantas, Jéferson Silveira. II. Triches, Jocemara. III. Dalmagro, Sandra Luciana. IV. Título.

CDU: 371.1
CDD: 371

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.800

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

SUMÁRIO

Apresentação..... 11

Prefácio 16

Celso João Carminati

Capítulo 1

**A rearticulação da direita no Brasil
e seus impactos nos processos
de reorientação curricular
na educação básica 22**

Jéferson Silveira Dantas

Capítulo 2

**O currículo como fundamento
na/para a organização escolar..... 52**

Juares da Silva Thiesen

Capítulo 3

Introdução aos estudos críticos da escola..... 71

Sandra Luciana Dalmagro

Capítulo 4

**A Reforma do ensino médio:
implicações para a escola
e a formação de jovens trabalhadores..... 100**

Adriana D'Agostini

Gilberto Nogara Junior

Luciana Pedrosa Marcassa



Capítulo 5

Relações raciais e organização escolar: uma articulação necessária	131
<i>Joana Célia dos Passos</i>	
<i>Eduarda Souza Gaudio</i>	
<i>Pâmela Cristina dos Santos</i>	

Capítulo 6

A educação especial como modalidade da educação básica	159
<i>Maria Sylvania Cardoso Carneiro</i>	

Capítulo 7

A gestão e a organização do coletivo da escola	180
<i>Maria Aparecida Lapa de Aguiar</i>	

Capítulo 8

Evolução da gestão escolar no Brasil: elementos históricos para refletir sobre o “velho no novo” na organização escolar	198
<i>Leila Procópio do Nascimento</i>	
<i>Valeska Nahas Guimarães</i>	

Capítulo 9

Por que integrar as tecnologias ao currículo? Os desafios dessa integração	218
<i>Alaim Souza Neto</i>	
<i>Roseli Zen Cerny</i>	

Sobre os autores e as autoras	241
--	------------

Índice remissivo	247
-------------------------------	------------



APRESENTAÇÃO

A presente obra é resultado de um esforço coletivo dos(as) docentes do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (EED/CED/UFSC) e também de colegas do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN/CED/UFSC) e da UFSC *campus* Blumenau, SC. A maioria dos capítulos do livro são de professores e professoras que trabalham diretamente com a disciplina de *Organização Escolar*, disciplina esta que está no itinerário formativo de todas as Licenciaturas da UFSC, daí a sua importância na composição curricular das disciplinas pedagógicas dos diferentes cursos de nossa universidade.

Os nove capítulos que compõem essa obra tratam, grosso modo, de temáticas relacionadas à conjuntura da educação nacional, aos processos de reorientação curricular, aos desafios do Ensino Médio, às relações étnico-raciais, à Educação Especial, à gestão escolar democrática e à inserção das novas tecnologias de informação e comunicação na Educação Básica.

Assim, no primeiro capítulo, o professor Jéferson Silveira Dantas (EED/CED/UFSC) discute a rearticulação da *Nova Direita* no Brasil e os seus efeitos na disputa do fundo público, assim como suas consequências para os processos de reorientação curricular na Educação Básica a partir de uma racionalidade proveniente dos reformadores empresariais da educação. Dantas assinala que, na esfera educacional, as disputas pelo fundo público estariam abrigadas em três frações de classe: conservadores, neoliberais autoritários e classe média empreendedora.

Já o professor Juarez da Silva Thiesen (EED/CED/UFSC) realiza um importante histórico sobre a discussão curricular na formação acadêmica e como ela ganhou força nas últimas décadas. Para Thiesen, *as duas últimas décadas do século XX foram marcadas por uma verdadeira virada em termos de compreensão teórica, tanto em relação aos conceitos do fenômeno educacional em geral quanto aos de campos mais específicos da ciência pedagógica e do currículo em particular*. Logo, os conceitos de *escola* e de *organização escolar* passaram por intensos debates, e o currículo, no qual se definem as trajetórias formativas, recebeu atenção diferenciada.

No terceiro capítulo, a professora Sandra Luciana Dalmagro (EED/CED/UFSC), ao realizar uma abordagem sobre os estudos críticos da escola, assinala que a *instituição escolar* está altamente difundida no mundo, mas que a sua naturalização pode levar ao desconhecimento de seus fundamentos e de sua estrutura. Dalmagro reconhece nos futuros professores a qualidade de intelectuais, aos quais incumbe o dever de compreender a escola para além de suas aparências, situando-a histórica e sociologicamente. Não por acaso, Dalmagro lança questões provocativas: *o que é mesmo uma escola? Ela sempre existiu? Quando a instituição se generalizou?*

O quarto capítulo, de autoria das professoras Adriana D'Agostini (EED/CED/UFSC) e Luciana Pedrosa Marcassa (MEN/CED/UFSC) e do professor Gilberto Nogara Junior, trata sobre a *Reforma do Ensino Médio* e as suas implicações para a juventude da classe trabalhadora. Para os autores, a Reforma *tem consequências imediatas na vida escolar e na formação de jovens trabalhadores, pois altera o tempo-espaco escolar, a proposta curricular e a concepção de formação*. D'Agostini, Marcassa e Nogara Junior reconhecem que a Reforma nessa etapa da Educação Básica (seria melhor dizer uma *Contrarreforma*) pauta-se na flexibilização, nas parcerias público-privadas, no notório saber e na reconversão docente. O período de construção da Contrarreforma do

Ensino Médio foi *longo, atravessado por tensões e disputas e marcado por momentos distintos, desde as primeiras críticas e diagnósticos oficiais até a proposição de ações e programas que serviram como laboratórios para a testagem do modelo que veio a ser adotado*, segundo a análise dos autores.

O quinto capítulo, de autoria da professora Joana Célia dos Passos (EED/CED/UFSC) e das pesquisadoras Eduarda Souza Gaudio e Pâmela Cristina dos Santos, mestras em Educação, aponta que *o racismo estrutura as desigualdades na sociedade brasileira. Além de dialogar com os aspectos teóricos sobre o currículo, pensando as interferências das relações étnico-raciais em conjunto com a organização escolar*, as autoras apresentam os marcos históricos que legitimam a Educação como esfera estratégica para a promoção da igualdade racial. Dá a importância dos movimentos sociais na efetivação dessas políticas. Numa conjuntura adversa como a que vivenciamos, as autoras são enfáticas em dizer que a população negra e pobre é a mais prejudicada pela perda dos direitos trabalhistas e previdenciários, bem como pelo congelamento dos investimentos públicos em educação e saúde por 20 anos, ocorrido durante o governo Temer, em 2016.

O sexto capítulo, de autoria da professora Maria Sylvia Cardoso Carneiro (EED/CED/UFSC), traz apontamentos sobre a constituição da Educação Especial como modalidade escolar no Brasil. Partindo dos avanços da legislação educacional no que concerne ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, a autora aponta que tais avanços ainda são insuficientes para incluir essas pessoas em diferentes espaços da sociedade brasileira. O texto traz questões sobre diferentes concepções de deficiência, problematizações sobre a educação inclusiva, além de aspectos históricos sobre a escolarização de pessoas com deficiência e alguns movimentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 até o atual momento.

O sétimo capítulo, de autoria da professora Maria Aparecida Lapa de Aguiar (EED/CED/UFSC), propõe-se a refletir sobre a escola que temos na atualidade e suas possíveis contribuições para a organização *do coletivo que a integra, de maneira a favorecer a compreensão de sua própria história e de seu papel social para os envolvidos nesse espaço educativo em meio às contradições da contemporaneidade*. Lapa de Aguiar discute ainda a gestão da escola como um espaço de gestão compartilhada/democrática que contribua para a tomada de consciência desse espaço formativo (o chão da escola), visando à consecução da formação humana em sua integralidade.

O oitavo capítulo, de autoria das professoras Leila Procópio do Nascimento (MEN/CED/UFSC) e Valeska Nahas Guimarães, vinculada ao Laboratório de Educação no Campo e Reforma Agrária do Centro de Ciências Agrárias da UFSC (Lecera/CCA/UFSC), trata sobre a reforma do Estado brasileiro na década de 1990 – pautada num modelo gerencialista –, que promoveu modificações na forma da gestão escolar da Educação Básica pública. De acordo com as referências teóricas das autoras, essas reformas resultaram do movimento do capital em busca de sua própria reprodução, acumulação e expansão, circunstancialmente, para enfrentar as sucessivas crises econômicas que se abateram sobre o mundo capitalista a partir de 1970 e tiveram ressonância tanto nos aspectos econômicos das políticas dos mercados quanto na organização e gestão administrativa do Estado brasileiro. Sob a ótica do ideário neoliberal, o melhor caminho seria abandonar a ideia de Estado fomentador de projetos de desenvolvimento econômico na perspectiva de um projeto social. Assim, com a reestruturação produtiva do capital, o Estado reduz consideravelmente os gastos públicos em proteção social, o que afeta sobremaneira os investimentos na escola pública.

O nono e último capítulo, de autoria do professor Alaim Souza Neto, vinculado ao Departamento de Ciências Exatas e Educação da

UFSC, *campus* Blumenau, SC (CEE/UFSC), e da professora Roseli Zen Cerny (EED/CED/UFSC), trata sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em âmbito escolar. Os autores partem dos pressupostos de que a *tecnologia é uma produção da atividade humana* e de que não existe um consenso sobre o conceito de tecnologia. Segundo Souza Neto e Cerny, *nas produções acadêmicas, são vários os termos e expressões que a descrevem, como: novas tecnologias, novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), tecnologias de informação e comunicação (TIC), tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), tecnologias digitais (TD), entre outras*. Já no imaginário social, as tecnologias mais contemporâneas, as digitais, são as únicas lembradas e citadas como exemplos de tecnologias, pois emergem como sinônimos de inovação, de atualidade, de modernidade. Todas essas questões despontam num momento histórico em que as reorientações curriculares, sobretudo a BNCC, tomam as TDICs como elementos essenciais ao processo formativo da juventude, ainda que os seus pressupostos sejam insuficientemente discutidos.

Almejamos que os capítulos deste livro fomentem profícuas discussões em sala de aula, não apenas na área de Organização Escolar mas também em outras composições disciplinares que se debruçam sobre o processo formativo na Educação Básica, os desafios da gestão escolar, as condições de trabalho docente, os aspectos normativos e legais, bem como a discussão curricular, tão em voga nos dias atuais.

Excelente leitura e reflexão!

Os organizadores

Ilha de Santa Catarina
Inverno pandêmico de 2020.

PREFÁCIO

O presente livro, intitulado *A Organização Escolar no processo formativo das Licenciaturas*, organizado pelo professor Jéferson Silveira Dantas e pelas professoras Jocemara Triches e Sandra Luciana Dalmagro, traz importantes reflexões sobre a realidade educacional brasileira, discutindo aspectos como o papel do Estado, as forças do mercado, as políticas educacionais, os campos curriculares, as lutas por direitos, a reorientação curricular na Educação Básica e seus impactos na formação de estudantes e professores(as), as tecnologias na formação e no ensino, as discussões e repercussões pedagógicas de políticas educacionais, a reforma do Ensino Médio e os desafios no tocante à gestão e à organização da escola.

Ter aceitado o convite para tecer algumas linhas à guisa de prefácio da obra trouxe-me a honra de poder ler e conhecer os textos originais, adentrando nas singularidades dos pensamentos, das análises e das contribuições que seus autores e autoras agora compartilham com o público. Autores e autoras já conhecidos pela trajetória como professores e professoras e importantes pesquisadores e pesquisadoras no campo da educação. Por esse convite, quero agradecer ao(às) organizador(as) deste livro, em especial ao professor Jéferson Dantas.

Se, por um lado, o convite encheu-me de alegria, sobretudo pela possibilidade antecipada de conhecer os textos, por outro, desafiou-me a elencar e compartilhar alguns dos aspectos que me tocaram e me instigaram durante a leitura dos capítulos, na esperança de incentivar novos leitores e inspirar novos estudos, novas abordagens e, de maneira aberta e democrática, contribuir para o debate.

Os nove capítulos do livro constituem um *corpus* articulado, com discussões sobre temáticas comuns, mas que apresentam autonomia em suas incursões de pesquisa, o que nos possibilita perceber e compreender as escolhas teóricas e metodológicas, os recortes temporais e as tessituras analíticas de cada texto.

À medida que a leitura dos textos fluía, fui sendo levado por um fio condutor ao universo dos estudos envolvidos na obra, aos repertórios dessas discussões no campo da educação, aos grupos de pesquisas, entidades e sociedades de estudos da área da educação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, e aos desafios do conhecimento e da ciência como aspectos centrais no âmbito da formação de professores e professoras em instituições públicas de nível superior. Como indicado no título do livro, essas discussões se articulam na formação das licenciaturas comprometida com a construção de conhecimentos científicos e de uma sociedade democrática e plural.

As políticas dos organismos internacionais têm impactado e imposto ordenamentos educacionais a muitos países no mundo. Em Moçambique, na África Austral, por exemplo, o Banco Mundial (BM) tem celebrado acordos de financiamento em todos os níveis de educação, o que causa o endividamento do país com os credores internacionais e a dependência de todos os seus programas educativos. No Brasil, particularmente na última década, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para citar um caso, tem financiado projetos de construção de creches nos municípios e exigido como contrapartida a transferência da gestão, antes exclusividade do poder público, para o terceiro setor, como ocorreu recentemente em Florianópolis, após a aprovação da Lei que permitiu a gestão por Organizações Sociais (Lei nº 10.372, de 25 de abril de 2018).

Esses órgãos financiadores têm influenciado tanto os reordenamentos legais quanto as formas de gestão, com definições liberalizantes voltadas à iniciativa privada – diga-se, com financiamento

público –, e assumido centralidade nos processos de reorientação curricular da Educação Básica e do Ensino Superior. Tais políticas têm gerado consequências nefastas no âmbito do financiamento, desregulamentando o papel do Estado e da escola, reduzindo os direitos profissionais das carreiras docentes, diminuindo os espaços públicos e propiciando o fortalecimento de organizações empresariais para a formação de professores e a definição de diretrizes, pareceres e conteúdos pertinentes à educação, bem como o avanço ultraliberal de um modelo de política regulado pelo mercado financeiro e pelas forças internacionais do capital.

Além disso, entidades historicamente envolvidas com o debate público, como os representantes das forças sociais que defendem a importância de um Estado comprometido com o financiamento público da educação em todas as esferas, têm sido sistematicamente preteridas, tanto na representação quanto na participação em espaços de proposições de políticas públicas. Como afirma Dantas, essa disputa *pele fundo público por parte dos reformadores empresariais da educação vem se agudizando nos últimos anos de tal forma*, que há uma verdadeira interdição do debate público sobre os caminhos da Educação Básica e do Ensino Superior no Brasil.

As forças hegemônicas do capital apostam na privatização de direitos historicamente constituídos e garantidos constitucionalmente, dando vazão às regras do mercado na disputa por recursos financeiros dos fundos públicos e impondo regras e princípios como os propagados pelos organismos internacionais através da chamada pedagogia das *competências e habilidades*.

A imposição dessas pautas interfere diretamente na organização escolar, que demandará esforços internos no exercício da participação e na autonomia institucional, a fim de propiciar uma excelente formação aos estudantes. Dessa forma, como discute Thiesen, *todas as ações mobilizadas pelos coletivos escolares – da*

gestão aos serviços gerais de manutenção dos espaços – encontram razão de existir quando se colocam como estratégias de escolhas formativas no/do território curricular.

Os desafios educativos postos em marcha indicam a necessidade de repensarmos a formação e, conseqüentemente, a escola, procurando conhecer e compreender os seus espaços e tempos, refletindo sobre as ameaças que avançam sobre ela, sobretudo na construção das possibilidades de defesa deste espaço público de formação democrática. Diante dos avanços do neoliberalismo, que a tem por instituição improdutiva, descomprometida com o mundo real e com os desafios do mundo do trabalho, a sua reinvenção não pode significar controle, terceirização, mas compromissos com a realidade das classes trabalhadoras, que recorrem a ela como condição fundamental para a formação de seus filhos. Como bem destaca Dalmagro, *podemos, portanto, entender que a escola tem por função contribuir para a inserção social, a fim de que o indivíduo seja um membro partícipe desta sociedade.* Porém, ela não é um todo homogêneo ou harmônico.

Nas últimas décadas, o avanço dos agentes do mercado sobre as instituições de ensino públicas, evidenciado tanto nas escolhas disciplinares para a composição do currículo quanto nas formas de sua gestão, indica que os espaços escolares são propícios e permeados pela disputa de modelos de formação e também de constituição de valores. Não foi à toa que todas as iniciativas governamentais e do mercado, articuladas em diferentes interesses, aprovaram a redução de investimentos públicos, impondo um teto de gastos para as diversas esferas de governo através da Emenda Constitucional nº 95/2016, além da aprovação de reformas propagadas como inovadoras, como é o caso da Reforma do Ensino Médio, mas, na realidade, que não passam de reedições das versões de modelos tecnicistas educacionais de períodos não democráticos do país.

Assim, o discurso da empregabilidade, com foco na experiência prática do trabalho, somado ao *slogan* da aprendizagem ao longo da vida e do ajustamento às demandas dos contextos locais, alinha-se muito bem à política de formação da juventude trabalhadora contida na atual Reforma do Ensino Médio, como bem afirmam D'Agostini, Nogara Junior e Marcassa.

Dessa forma, ao invés de possibilitar alternativas para uma formação integral, humanística e socialmente referenciada nas realidades das classes trabalhadoras, a formação tem sofrido um completo esvaziamento, decorrente desses princípios reformistas, que têm levado ao aumento da exclusão dos jovens das classes trabalhadoras, especialmente os pobres, negros, indígenas e em situação de vulnerabilidade social. Com isso, tem aumentado ainda mais o fosso entre os pobres, as classes médias e a burguesia nacional. Passos, Gaudio e Santos afirmam que, *embora os processos de colonização sofridos pelos continentes americano, africano e asiático tenham se encerrado formalmente, os modos de poder e controle social continuam operando sob a forma da colonialidade.*

Esses ataques sistemáticos aos direitos historicamente conquistados não têm sido diferentes em outros grupos sociais, embora, nas últimas décadas, perceba-se um representativo avanço das políticas públicas no país. Na opinião de Carneiro, é importante reafirmar aqui a necessidade da continuidade da luta por uma educação como processo de formação humana para todos os alunos, com e sem deficiência. Nesse sentido, é fundamental a construção de conhecimentos com compromissos curriculares inclusivos para a formação e para o ensino, bem como de espaços coletivos como condição de acolhimento e construção da democracia na escola. Assim, Lapa de Aguiar destaca a criação de mecanismos que podem favorecer a organização coletiva da escola, e o Projeto Político-Pedagógico se constitui no principal instrumento para essa coletividade, pois sugere

uma gestão compartilhada, de que podem e devem fazer parte todos os membros de uma comunidade escolar.

Contudo, os desafios da gestão escolar têm se colocado como um dos problemas públicos mais relevantes, sobretudo neste momento, em que o Estado passa a ser dominado por forças do mercado, decorrente de sucessivas reformas, que impuseram uma lógica gerencial aos modos de funcionamento da escola. As lógicas do mercado são antagônicas e incompatíveis com uma proposta que objetive articulação, autonomia e mais participação da comunidade escolar e da comunidade local na gestão (apregoaada nos documentos oficiais), *porque este modo constitutivo de escola não cria nem oferece possibilidades de participação plena aos sujeitos em todas as instâncias do processo decisório*, segundo Aguiar.

No que diz respeito aos conteúdos inerentes à formação, dentre os desafios da contemporaneidade que, no momento atual, assumem maior centralidade nas instituições educacionais, muito se tem falado sobre a tecnologia como mediadora do ensino e da aprendizagem, porém também tem sido questionado esse predomínio sobre os profissionais da educação. Assim, para Souza Neto e Cerny, não é nova a ideia, *por parte dos professores, de que os estudantes estão angustiados com os tempos e espaços fixos da forma escolar e, por isso, clamam por modos diferentes de aprender e ensinar, em busca de novas linhas de fuga para a forma como se constitui o currículo escolar*. Isso revela suas potencialidades na formação de professores e estudantes, assim como a sua importância no interior das instituições, mas também o difícil lugar que ocupa no âmbito dos processos de formação, na organização curricular e na gestão escolar.

Celso João Carminati

Professor do Centro de Ciências Humanas e da Educação
Universidade do Estado de Santa Catarina

1

Jéferson Silveira Dantas

A rearticulação da direita no Brasil e seus impactos nos processos de reorientação curricular na educação básica

1. Artigo publicado no segundo semestre de 2020 pela Revista Percursos, vinculada ao Centro de Ciências Humanas e da Educação do Estado de Santa Catarina (Faed/UDESC) com modificações pontuais na estrutura textual.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.800.22-51



CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

As crises cíclicas do capital, especialmente após a década de 1970, e a ascensão de governos neoliberais no Chile, nos EUA e no Reino Unido ampliaram as práticas destrutivas do capital em escala planetária, principalmente com o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e da Guerra Fria (1947-1991). De fato, ao final dos anos 1980, o desmoronamento da URSS e, em consequência, do Leste europeu teve impacto decisivo nos movimentos operários e em seus sindicatos (ANTUNES, 2000). Com isso, os partidos comunistas tradicionais também entraram em crise, e houve a *social-democratização* da esquerda, acompanhada da expansão das ideias neoliberais e do declínio do *welfare state*.

Ainda nos termos de Antunes (2000), a cultura pós-moderna,² que prosseguiu pelas décadas seguintes, representou a amálgama

- 2 Segundo o geógrafo britânico David Harvey (2008), a *condição pós-moderna* ou a *cultura pós-moderna*, que se estabeleceu a partir da década de 1970, é também a crise das denominadas *novas esquerdas*: "A nova esquerda preocupava-se com uma luta para libertar-se das algemas duais da política da velha esquerda, particularmente em sua representação por partidos comunistas tradicionais e pelo marxismo 'ortodoxo', e dos poderes repressivos do capital corporativo e das instituições burocratizadas (o Estado, as universidades, os sindicatos etc.). Ela via a si mesma, desde o começo, como uma força cultural e político-econômica, tendo ajudado a produzir a virada para a estética que o pós-modernismo representava. Essa linha de ação, no entanto, teve consequências não pretendidas. A entrada na política cultural era mais compatível com o anarquismo e com o liberalismo do que com o marxismo tradicional, levando a nova esquerda a se opor a atitudes e instituições tradicionais da classe trabalhadora. Ela abraçou novos movimentos sociais que eram eles mesmos agentes de fragmentação da política da velha esquerda. Na medida em que esta última era, na melhor das hipóteses, passiva, e, na pior, reacionária (no tratamento das questões de raça e de gênero, da diferença, e de problemas dos povos colonizados e das minorias reprimidas e das questões ecológicas e estéticas), algum tipo de mudança política da espécie proposta pela nova esquerda por certo se justificava. Mas, ao fazer esse movimento, a nova esquerda tendia a abandonar a sua fé tanto no proletariado como instrumento de mudança progressista como no materialismo histórico enquanto modo de análise. [...] Assim, a nova esquerda perdeu sua capacidade de ter uma perspectiva crítica sobre si mesma e sobre os processos sociais de transformação que estiveram na base da emergência de modos pós-modernos de pensamento. Insistindo que eram a cultura e a política que importavam, e que não era razoável nem adequado invocar a determinação econômica mesmo em última instância (para não falar de invocar teorias da circulação e da acumulação do capital ou de relações de classe necessárias na produção), ela foi incapaz de conter sua própria queda em posições ideológicas que eram fracas no confronto com a força recém-encontrada dos neoconservadores, e que a forçavam a competir no mesmo terreno da produção de imagens, da estética e do poder ideológico quando os meios de comunicação estavam nas mãos dos seus oponentes" (HARVEY, 2008, p. 319-320). Em suma, tendo como baliza analítica as interpretações de Harvey, a agenda das políticas identitárias enfraqueceu a luta de classes.

teórica de combate às propostas socialistas, impactando também processos de reorientação curricular na Educação Básica, haja vista que a reestruturação produtiva do capital exige igualmente uma escolarização e, portanto, um escopo teórico que atenda aos interesses da nova forma de acumulação (flexível) do capital. Nessa direção, o que temos atualmente é a expansão do setor de serviços e classes de trabalhadores diferenciados (qualificados e desqualificados, formais e informais, estáveis e precários, etc.). Rompem-se os laços de pertencimento de classe, e o tempo disponível fora do trabalho está intensamente contaminado pelo fetiche da mercadoria. Ser cidadão, hodiernamente, é ser tão somente consumidor. Mas nem todos têm trabalho e muito menos podem consumir no âmbito da sociabilidade capitalista, associada mais do que nunca à defesa da *meritocracia* e do *empreendedorismo*, numa crença quase litúrgica de que o esforço individual é capaz de vencer qualquer obstáculo. Em outras palavras, a *racionalidade neoliberal* estaria produzindo sujeitos preocupados com a maximização de seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteiramente a responsabilidade por eventuais fracassos (DARDOT; LAVAL, 2016).

Por isso, Antunes (2000) reforça a importância da *centralidade do trabalho* e do modo como o capital vem se apropriando das forças produtivas, estabelecendo trabalhos parcializados (*part time*) e o *envolvimento manipulado* dos trabalhadores em equipes colaborativas (toyotismo). Se o capital também educa, nos termos gramscianos, podemos dizer que, na atualidade, a racionalidade formativa do capital exige trabalhadores conectados ao *savoir-faire* (saber-fazer), operando máquinas mais sofisticadas a partir de novas formas de interação entre o *trabalho vivo* e o *trabalho morto*. No que tange detidamente aos processos de reorientação curricular na Educação Básica brasileira, na qual se ensarta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os consequentes interesses privados para a sua implementação, a racionalidade neotecnicista se materializa na formulação teórica das

pedagogias hegemônicas do capital, com destaque para a pedagogia das *competências e habilidades*.

Dantas (2009) evidenciou que a pedagogia das *competências e habilidades* vem desde a década de 1990 tensionando tais disputas nos campos do currículo e da avaliação escolar, tendo como marco inaugural o discurso da *qualidade total*, estreitamente vinculado à reestruturação produtiva do capital. Tais configurações pedagógicas ganharam terreno a partir do relatório apresentado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1996, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, coordenado por Jacques Delors. O documento defendia a ideia de que um conjunto de saberes era necessário para a adaptação funcional dos indivíduos a um mundo cada vez mais incerto e competitivo. O darwinismo social que adentrava os anos 1990 estimulava a competitividade, a *flexibilização* no mundo do trabalho – não por acaso uma terminologia muito utilizada no documento da BNCC e na contrarreforma do Ensino Médio – e a pretensa derrubada de fronteiras geográficas e ideológicas. A capacidade de *adaptar-se* passou então a ser a palavra de ordem! Em síntese, saberes, habilidades e competências formariam a tríade do novo perfil docente nos anos 1990 (DANTAS, 2009, p. 86).

Além disso, a racionalidade do capital se diz atenta à importância dos vínculos afetivos com as famílias e à formação de *competências socioemocionais* desde tenra idade, ou na “primeiríssima infância” (SILVA, 2015, p. 55). Isso garantiria capitais humanos mais sólidos ou consistentes, além de economia com gastos em doenças evitáveis, evasão escolar e episódios de violência. O que pode aparentar um cuidado zeloso e imparcial em relação aos seres sociais em formação, oculta a necessidade de o capital tornar os indivíduos totalmente disponíveis para venderem a sua força de trabalho. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) corrobora esse ideário ao identificar que as *competências*

socioemocionais poderiam evitar problemas de conduta, entendendo que responsabilidade, perseverança e confiabilidade são aspectos impulsionadores do sucesso na vida (SILVA, 2015, p. 63).

A racionalidade perversa da lógica do capital despreza o fato de que todas as mazelas sociais são de outra ordem e, portanto, não redutíveis a aspectos de ordem socioemocional. Como se não bastassem todas as ações estratégicas dos organismos internacionais multilaterais para alívio da pobreza nos países periféricos do capital, as *competências socioemocionais* vão se apresentando como novos argumentos cínicos, geradoras de uma ilusória igualdade de condições nos terrenos educativos, quando se sabe que as atrozes desigualdades de ordem social/econômica reproduzem desigualdades escolares em variados níveis. Eis então mais uma das tantas estratégias do capital, que agora se direciona à captura da subjetividade da classe trabalhadora para a produção de consensos ativos.

E, no Brasil, ao se agregar em determinadas frações de classe, como a *nova direita* vem disputando o projeto educacional e o fundo público, especialmente após a ascensão das choldras bolsonaristas? Para Luis Felipe Miguel (2018, p. 17), a direita sempre esteve presente na política nacional, mas, ao tratar de sua *reemergência*, o historiador procura entendê-la num cenário histórico em que o Partido dos Trabalhadores (PT), por meio da conciliação de classes, acabou *criando corvos* que levaram à derrubada de Dilma Rousseff em 2016. Miguel (2018, p. 18) compreende que, por mais que, em seus 14 anos de governo, o PT nunca tenha ameaçado o capital, com Dilma Rousseff os interesses privatistas se acirraram. A moderação petista acabou mobilizando

[...] anticomunistas renitentes, nostálgicos da ditadura militar, alguns fundamentalistas religiosos e uns poucos liberais econômicos extremistas, cuja defesa de um Estado ultramínimo os fazia recusar, por princípio, qualquer forma de política social e para quem o petismo, por mais moderado que fosse, continuava perigosamente intervencionista.

Nessa direção, Miguel identifica os três grupos da extrema-direita brasileira que hoje se abrigam no governo Bolsonaro: 1) libertarianistas; 2) fundamentalistas religiosos; 3) anticomunistas. O primeiro grupo (*libertarianistas*) descende da chamada *escola austríaca* e é bastante influente nos meios acadêmicos dos EUA. Recebe a alcunha de ultraliberal e tem “[...] ojeriza por qualquer laço de solidariedade social. Para liberais de feição mais canônica, não seria uma doutrina liberal, e sim neofeudal” (MIGUEL, 2018, p. 19), na qual se adensa então a “[...] separação entre política e economia [...]. Estado, esquerda, coerção e igualdade compõem um universo de sentido, enquanto liberdade, mercado e direita formam outro” (MIGUEL, 2018, p. 19). Seus principais aliados são os cristãos fundamentalistas, que defendem os princípios da família tradicional e patriarcal. O segundo grupo (*fundamentalistas religiosos*)³ tornou-se uma “[...] força política no Brasil a partir dos anos 1990, com o investimento das igrejas neopentecostais em prol da eleição de seus pastores” (MIGUEL, 2018, p. 20-21).

- 3 Segundo a jornalista Andrea Dip (2018), em sua investigação sobre a ascensão das religiões neopentecostais no Brasil, o binômio política/religião se tornou uma mistura explosiva num país em que as regras do jogo político têm sido definidas pelas bancadas da *Bíblia*, do *Agronegócio* e das *Armas* no Congresso Nacional. A bancada da Bíblia se orgulha, portanto, de sua ignorância; os parlamentares dessa fração polemizam e provocam especialmente os partidários e os simpatizantes da esquerda. E não têm medo de serem punidos. Estão do lado das ‘pessoas de bem’. A Frente Parlamentar Evangélica (FPE) no Congresso Nacional é gigantesca, congregando diversos partidos, inclusive parlamentares de partidos de esquerda. Os temas de cunho moral são os que unificam os parlamentares evangélicos, independentemente do partido. Aversos aos argumentos, às evidências e à ciência sistematizada, são “[...] barulhentos, intempestivos, aguerridos, beligerantes, e esse barulho cria a impressão de volume, de quantidade de poder, de coesão. [...] é uma estratégia de parecer maior do que é, pelo grito – como acontece nas próprias igrejas. As Igrejas têm esse discurso de guerra, de combate” (DIP, 2018, p. 53). Mas as alianças dos evangélicos com o capital também são evidentes. Não por acaso, a bancada BBB (Bíblia, bala e boi) vota em bloco em qualquer situação! Até determinados pastores, acima de qualquer suspeita, denunciam que as novas instituições neopentecostais estão repletas de gangsteres religiosos, afeitos à lavagem de dinheiro, à sonegação de impostos e a outras improbidades. As igrejas pentecostais estariam mais próximas da cultura do espetáculo e seriam menos litúrgicas; no que tange às neopentecostais, como a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), a Renascer em Cristo, a Bola de Neve, etc., essas instituições religiosas representam a ‘terceira onda do evangelismo’, com ênfase na guerra contra o diabo e os seus representantes na Terra, além de difundirem a *Teologia da Prosperidade* e o abandono dos tradicionais usos e costumes puritanos da santidade, conforme análise do sociólogo Ricardo Mariano. Em outras palavras, a *Teologia da Prosperidade* é uma reatualização dos estudos weberianos. Tais igrejas detêm 1/3 das concessões de televisão no Brasil. Uma verdadeira farra de concessões, sem qualquer regularização.

Além disso,

O fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate [...]. O controle de emissoras de rádio e televisão completa o quadro. Os líderes religiosos desempenham o papel de novos coronéis da política brasileira. [...]. A ênfase na 'agenda moral' conservadora [aparece] como caminho para que a direita [reconquiste] ao menos parte da base social que perdera com as políticas de combate à miséria associadas ao PT. (MIGUEL, 2018, p. 21).

O último grupo (*anticomunistas*) identifica-se com o antibolivarianismo venezuelano, mas seus asseclas também são férteis em alucinações, entre as quais uma das principais

[...] passa por uma leitura fantasiosa da obra de Antonio Gramsci e recebe o nome de 'marxismo cultural' [...], uma estratégia maquiavélica simplória com o objetivo de solapar os consensos que permitem o funcionamento da sociedade, por meio da manipulação das mentes. Gramsci é apresentado como alguém que bolou um 'plano infalível' para a vitória do comunismo [...]. Daí deriva que, na interpretação difundida por uma das referências intelectuais da direita brasileira, o filósofo e astrólogo Olavo de Carvalho, a estratégia gramsciana é 'apagar da mentalidade popular, e, sobretudo do fundo inconsciente do senso comum, toda a herança moral e cultural da humanidade'. (MIGUEL, 2018, p. 22).

Além disso, Miguel (2018, p. 24-25) também aponta o apoio da denominada *classe média* aos três grupos ou às três frações de classe anteriormente citadas, tendo em vista que

A democratização do acesso ao ensino superior, que os governos do PT promoveram por meio da expansão da rede de universidades federais, da implantação de cotas sociais e raciais para o ingresso nelas e também por uma enorme ampliação do crédito para estudantes de faculdades privadas, impactou negativamente a classe média. Uma das vantagens comparativas que ela imaginava legar para os seus filhos – o 'diploma' – corria o risco de deixar de ser tão exclusiva.

A má vontade da classe média foi canalizada, em primeiro lugar, para a repulsa à corrupção. [...]. Mas a narrativa da *decadência moral*, por relevante que seja, não explica o desdobramento, que é a singularização do PT como único responsável pelos desvios éticos na política brasileira. Forma-se um nexos importante entre a percepção da corrupção petista e o preconceito de classe. (grifos no original).

Ainda que as denominações dadas por Miguel a essas alianças de classe (libertarianistas, fundamentalistas religiosos e anticomunistas) tenham coerência teórica e histórica, para as pretensões deste artigo utilizaremos classificações mais próximas às utilizadas por Michael Apple (2002a)⁴ e Luiz Carlos de Freitas (2018),⁵ quais sejam: 1) *conservadores*; 2) *neoliberais autoritários*; 3) *classe média empreendedora*. É o que passaremos a discutir na próxima seção.

A REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DA DIREITA REARTICULADA

Embora entendamos que generalizações ou simplificações analíticas possam levar a equívocos, especialmente em contextos espaciais e temporais diferenciados, as pesquisas do sociólogo Michael Apple conduzem-nos a interpretações semelhantes no Brasil atual. Apple (2002a), ao identificar em um de seus estudos

- 4 Tais alianças conservadoras nos EUA foram analisadas e nominadas pelo sociólogo da Educação Michael Apple (2002a) da seguinte maneira: 1) *neoliberais*; 2) *neoconservadores*; 3) *populistas autoritários*; 4) *classe média profissional*.
- 5 Para Freitas (2018, p. 909), “[...] a coalizão que foi vitoriosa nas eleições de 2018, liderada por Bolsonaro, é novamente uma combinação de duas filosofias sociais: conservadorismo e liberalismo. Conservadores podem ser autoritários quanto à forma de governo, mas os liberais têm se caracterizado, em tese, pela defesa da democracia liberal. A surpresa é que, nesta nova fase que se abre com Bolsonaro, os liberais também se apresentam com uma face autoritária. Temos, agora, uma coalizão de conservadores e liberais que se unem em uma forma autoritária de governar [...]”.

determinadas alianças sociais e econômicas que estariam ameaçando situações de igualdade nos territórios educativos, escamoteadas sob o cariz do discurso da melhoria da competitividade e do aumento dos postos de trabalho, vaticinou as quatro frações de classe presentes nos EUA: 1) *neoliberais*; 2) *neoconservadores*; 3) *populistas autoritários* e 4) *classe média profissional*.

Para o primeiro grupo (*neoliberais*), as escolas públicas são vistas como *buracos negros*, sem resultados adequados, onde qualquer investimento que não seja o estritamente econômico é compreendido como *suspeito*, ao passo que os estudantes são encarados somente como capital humano. Os *neoconservadores* entendem que não é o mercado que resolverá os problemas do currículo escolar, mas um Estado intervencionista que garanta apenas conteúdos e métodos *legítimos* a serem ensinados e utilizados, além de defenderem um determinismo genético ou racial na capacidade de aprendizagem dos(as) estudantes. O *populismo autoritário*, assentado na direita cristã, entende que as questões de gênero e a ideia de família são unidades divinas e orgânicas, que resolvem por si só, sem mediações históricas, o *egoísmo masculino* e o *altruísmo feminino*. Por fim, a chamada *classe média profissional* estaria preocupada tão somente com os resultados acadêmicos nas disciplinas tradicionais e no ensino prático tradicional, sendo suscetível a uma ordem discursiva aparentemente incluyente, mas que oculta opressões, preconceitos e estereótipos.

Michael Apple vem desde a década de 1970 denunciando a presença de tais frações de classe na disputa pela Educação pública (e pelo fundo público) nos EUA, especialmente no que concerne à “[...] integração de sistemas de gerenciamento de currículos reducionistas de base comportamental e procedimentos pré-especificados de ensino e de respostas dos alunos, [...] levando a uma separação entre concepção e execução [do trabalho docente]” (APPLE, 1987, p. 5). Todavia, para não haver enganos, as

alianças de classe (social e econômica) apontadas acima por Apple não apresentam fronteiras tão rígidas, isto é, neoconservadores, neoliberais, populistas autoritários e a classe média profissional se assemelham em muitos aspectos, diferenciando-se mais pelas pautas morais do que pelas pautas econômicas.

O primeiro grupo que analisaremos aqui (*conservadores*), buscando as especificidades do Brasil na atual conjuntura de emergência da *nova direita*, aproxima-se do que Apple denomina de neoconservadores e populistas autoritários. No Brasil, tal fração de classe se coliga com os fundamentalistas religiosos e os movimentos de ultradireita. Historicamente, Michael Löwy (2015, p. 662-663) entende que,

Enquanto na Europa existe, em vários países, uma continuidade política e ideológica entre movimentos neofascistas atuais e o fascismo clássico dos anos 1930, isso não ocorre no Brasil. O fascismo brasileiro, o integralismo, chegou a ter bastante peso nos anos 1930, inclusive influenciando o golpe do Estado Novo, em 1938. Mas a extrema-direita brasileira atual tem pouca relação com essa matriz antiga; grupos neofascistas existem, porém são marginais. [...]. Não existem no Brasil, como na Europa, partidos de massa tendo o racismo como sua principal bandeira. Claro, o Brasil está longe de ser uma democracia racial, e um racismo difuso está bastante presente na sociedade. Porém, um partido brasileiro que tentasse fazer do racismo seu programa principal nunca teria 25% dos votos como na França [...]. O tema da luta contra a corrupção não é específico da extrema-direita, mas tem sido demagogicamente manipulado, com certo sucesso, por setores conservadores, na Europa e, sobretudo, no Brasil. No Brasil é uma velha tradição, desde os anos 1940, dos conservadores: levanta-se a bandeira do combate à corrupção para justificar o poder das oligarquias tradicionais e, segundo o caso, legitimar golpes militares. O que é comparável na extrema-direita francesa e brasileira são dois temas de agitação sociocultural do conservadorismo mais reacionário: I. A ideologia repressiva, o culto da violência policial, o chamado a restabelecer a pena de morte: é o caso na Europa da extrema-direita e no Brasil

da 'bancada da bala', fortemente representada no Congresso. II. A intolerância com as minorias sexuais, em particular os homossexuais. É um tema agitado, com certo sucesso, por setores religiosos, com referência católica (Opus Dei, Civitas etc.) na França e evangélica neopentecostal no Brasil. O elemento mais preocupante da extrema-direita conservadora no Brasil, que não tem um equivalente direto na Europa, é o apelo aos militares. O chamado a uma intervenção militar, o saudosismo da ditadura militar, é sem dúvida o aspecto mais sinistro e perigoso da recente agitação de rua conservadora no Brasil, ativamente promovido pelo PIG, o Partido da Imprensa Golpista.

Löwy (2015) aponta bem essa interlocução entre grupos ou frações de classe ultradireitistas e a mídia hegemônica tradicional no Brasil, conivente e ativamente articulada no *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016. Não por acaso, tais movimentos ultraconservadores se fortaleceram após o golpe midiático-jurídico-parlamentar de 2016, a exemplo do *Escola sem Partido* (ESP),⁶ que não tinha qualquer representatividade desde a sua criação, em 2004, mas que em 2014 ganhou um espaço relevante e preocupante no meio educacional utilizando-se da máxima de que as escolas brasileiras estavam tomadas de doutrinadores ideológicos:

O ESP foi criado em 2004 pelo advogado e Procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib [...]. O ESP ao defender a neutralidade ideológica nas escolas de Educação Básica almeja 'enquadrar' os professores com as crenças dos pais dos estudantes, o que compromete a diversidade cultural nos espaços educativos. Em outros termos, o ESP defende a homogeneidade ideológica e étnica, tendo como referência determinadas escolas privadas de classe média, tratando os estudantes como uma tábula rasa, subestimando a capacidade dos estudantes em pensarem por conta própria, a partir de

6 Segundo Vera Masagão Ribeiro (2016, p. 5-6), "Ao longo de 2015, o ESP alinhou-se a outras organizações de direita, como o *Movimento Brasil Livre* e o *Revoltados Online*, defendendo nas ruas e redes sociais o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Deram apoio ao governo Michel Temer, cujo Ministro da Educação, Mendonça Filho, recebeu a visita de um dos seus porta-vozes, o ex-ator [pornô] Alexandre Frota, nos primeiros dias de seu mandato. (grifos no original).

suas experiências/vivências na escola, no bairro, na família e lugares de socialização/lazer. Para o ESP as causas dos problemas doutrinários na Educação Básica brasileira seriam os cursos de formação de professores, especialmente os Cursos de Graduação em Pedagogia. Além disso, ao ignorar as discussões sobre gênero como categorias teóricas, explorando a ideia da *ideologia de gênero*, o ESP cultiva medos difusos de que as crianças aprenderiam a ser gays e lésbicas em sala de aula e que os professores estariam tentando destruir a família tradicional. (DANTAS, 2019, p. 109, grifos nossos).

Além disso, o ESP

[...] não defende qualquer valor democrático. É, essencialmente, autoritário e persecutório. Promove e procura instaurar a censura e a cultura da delação garantida em lei, onde estudantes se tornam acusadores e algozes dos professores, que correm sérios riscos de serem criminalizados por exercerem o ofício de ensinar. (DANTAS, 2019, p. 116-117).

As consequências desse ideário ultraconservador para o currículo escolarizado são trágicas e foram antecipadas e/ou desveladas por Apple na década de 1980:

[...] ao definir o conhecimento de certos grupos como legítimos para a produção e/ou a distribuição, enquanto o conhecimento e as tradições de outros grupos são consideradas inapropriadas como conhecimento escolar, as escolas ajudam não somente na produção de conhecimento técnico-administrativo útil, mas também na produção de formas culturais e ideológicas dos grupos dominantes. (APPLE, 1986, p. 22).

Além disso, os fundamentalistas religiosos exploram a ideia de que as escolas públicas estariam defendendo a *ideologia de gênero*, que se contrapõe aos estudos de gênero como categoria teórica. Em outras palavras, não existe *ideologia de gênero*, já que essa é uma ideia deturpada dos estudos de gênero, que vêm ocorrendo no Brasil e em diversas partes do mundo há um bom tempo.

Tomemos o exemplo abaixo:

‘A diversidade sexual pode ser compreendida a partir de três eixos fundamentais, que interagem entre si de maneira dinâmica para a vivência da sexualidade: o sexo biológico, a identidade de gênero e a orientação sexual.’ Era o que estava escrito na apostila que o governador do estado de São Paulo, João Doria [PSDB], mandou recolher das escolas da rede estadual paulista. [...] A apostila retirada das salas de aula, deixando milhares de alunos sem material escolar, explica os conceitos de sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual por meio de classificações feitas pela ciência que levam em conta as diversidades existentes na realidade. Portanto, independentemente da vontade dos fundamentalistas, essas diversidades sexuais e de gênero existem e o fato de estarem consideradas cientificamente ajuda a escola no combate ao *bullying* e à intolerância, integrando a rede de defesa e apoio à criança e adolescente. [...] A preocupação dos que empreendem essa cruzada contra a discussão das questões de gênero nas escolas não é com a educação; tampouco com as crianças e adolescentes. Se assim fosse, o governo de Jair Bolsonaro não teria desmanchado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Pelo Decreto 10.003/2019, publicado no Diário Oficial da União (DOU), foram cassados os mandatos de todos os conselheiros eleitos e empossados em março deste ano. Além disso, a medida alterou o funcionamento do órgão, definindo que os membros do conselho serão escolhidos por processo seletivo e não eleição, e reduziu a participação da sociedade civil de 14 para nove conselheiros, deixando o governo federal com 13 membros e, portanto, maioria absoluta no colegiado. (GUASCO, 2019).

Para corroborar o exemplo acima, a expressão *gênero* foi retirada da proposta curricular de Santa Catarina,⁷ um dos estados mais conservadores do Brasil e que votou maciçamente no capitão reformado do exército. O *lobby* dos fundamentalistas religiosos e o saudosismo auriverde por parte dos simpatizantes bolsonaristas complementam-se de forma harmoniosa. Não por acaso, o governo Bolsonaro vem defendendo a ideia da criação de escolas cívico-militares, nas quais os valores tradicionais da família estariam plenamente preservados.

Mas, para além da pauta moralista, os *neoliberais autoritários* estão mais preocupados com novas e perversas formas de extração da mais-valia, o que prescinde, inclusive, de quaisquer princípios democráticos. Há duas décadas, o historiador britânico Eric Hobsbawm tratou com autoridade sobre a falência da democracia liberal. Para Hobsbawm (2001, p. 5),

Não existe conexão lógica ou necessária entre os diversos componentes do conjunto que compõe o que chamamos de 'democracia liberal'. Estados não democráticos podem ser erguidos sobre o princípio do 'Rechtstaat' ou domínio da lei, como sem dúvida o eram a Prússia e a Alemanha imperial. [...]. Nem a Coréia do Sul nem o Chile nos anos [19]70 e [19]80 apontam para qualquer ligação orgânica entre capitalismo e democracia.

- 7 "A Secretaria de Estado da Educação marcou para a manhã de sexta-feira [06/09/19] uma reunião para rediscutir o Currículo Base de Educação Infantil e Fundamental do Território Catarinense. O documento passou a ser alvo de uma polêmica na semana passada, depois que *deputados estaduais pediram a retirada de termos ligados à identidade de gênero e diversidade no texto-base, que busca basear as atividades educacionais em instituições de ensino de Santa Catarina. Na ocasião, o governador Carlos Moisés [PSL] afirmou que o Estado 'não permitiria a abordagem' dos temas de diversidade e gênero e pediu ao secretário de Educação, Natalino Uggioni, a alteração do Currículo Base. [...]. A tendência é que, após a pressão dos deputados e a orientação do governador, as expressões sejam retiradas do plano. A ideia é preservar, no entanto, os conteúdos ligados a corpo humano e biologia, que fazem parte das competências a serem desenvolvidas no oitavo ano do ensino fundamental, mencionados no ponto em que há as referências à diversidade, que foram alvo de ataques de parlamentares. Após a revisão, o currículo base volta para o governo, para ser homologado pelo governador Moisés". (LAURINDO, 2019, grifos no original).*

E, diante da *soberania do mercado*, Hobsbawm assinala também como os aparelhos privados de hegemonia se beneficiam de momentos ou de circunstâncias históricas favoráveis para o acúmulo de capital:

Agências dos correios, prisões, escolas, companhias de abastecimento de água e até mesmo serviços de seguridade social foram passados para empresas comerciais ou transformados nelas, e os funcionários públicos foram transferidos para organismos independentes ou substituídos por empreiteiros terceirizados comerciais. Mesmo algumas partes da seguridade social foram terceirizadas. O 'modus operandi' da empresa privada que maximiza os lucros se tornou o modelo almejado até pelo governo. Assim, o Estado tende a depender de mecanismos econômicos privados para tomar o lugar da mobilização ativa e passiva de seus cidadãos. A soberania do mercado não é complemento da democracia liberal, é uma alternativa a ela. De fato, é uma alternativa a todo tipo de política, na medida em que nega a necessidade de serem tomadas decisões *políticas*, que são precisamente as decisões a respeito de interesses comuns ou de grupos, contrapostas à soma de opções, racionais ou não, de indivíduos que se norteiam por suas preferências particulares. A participação no mercado substitui a participação na política. O consumidor toma o lugar do cidadão. (HOBSBAWM, 2001, p. 6, grifos no original).

De acordo com Hobsbawm (2001, p. 7), diante de concepções neoliberais de cariz autoritário, nos dias de hoje, o poder público, ou melhor, o Estado neoliberal não necessita mais tomar decisões políticas, mas apenas decisões de caráter técnico. Logo, "[...] o voto democrático (ou as opções dos consumidores no mercado) não adianta nada como guia [...]", e as consequências em nível ambiental continuarão sendo catastróficas, tendo em vista que a destrutividade em larga escala do capital não pode ser resolvida, em sua radicalidade, por meio de audiências públicas ou referendos.

Já para o economista Alfredo Saad Filho, o neoliberalismo de face autoritária é prejudicial à população mais fragilizada socialmente,

porque concentra fortemente a renda. Com Paulo Guedes à testa do Ministério da Economia do governo Bolsonaro, Saad Filho demonstra que só por milagre a população brasileira vai melhorar de vida com a atual política econômica:

Bolsonaro é a representação, no Brasil, do que Saad Filho, um estudioso da história da economia, chama de “neoliberalismo autoritário”. Este caracteriza-se por ser aplicado por líderes políticos extremistas, pois só assim seria possível recorrer a um receituário que há mais de 40 anos torna os ricos mais ricos e deixa os mais pobres na mesma. ‘O capitalismo global conseguiu tudo o que queria’, diz Saad Filho. Fim da União Soviética e dos movimentos de libertação nacional em países asiáticos e africanos, livre fluxo de capital como nunca, sindicatos e partidos de esquerda enfraquecidos. ‘E a economia não avança. Vemos a mais lenta recuperação depois de uma crise, baixo crescimento e aumento das desigualdades’, afirma. Desde a crise financeira global de 2008, a economia mundial anda com roda presa. De 2009 a 2011, cresceu 2,8% em média, conforme o Fundo Monetário Internacional (FMI). De 2012 a 2016, 3,4%. Em 2017, 3,8%. Em 2018, 3,6%. Para 2019, o FMI projeta 3,2%. O avanço modesto não significa que todo mundo esteja infeliz. Os 10% mais ricos, comenta Saad Filho, embolsaram toda expansão econômica nos Estados Unidos entre 2009 e 2013. Os outros 90% andaram para trás. O resultado é concentração de renda. (BARROCAL, 2019).

Diante da crise sistêmica do capital, Saad Filho analisa, historicamente, que,

Depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o sistema financeiro mordida 10% dos lucros nos EUA, diz o economista. Em 2002, 41%. Essa fatia caiu após a crise global de 2008, pois os bancos abusaram da criatividade ao buscar ganhos, mas em 2009 já voltava a 30%. ‘O capital financeiro não produz nada, caça o lucro dos outros setores’, afirma Saad Filho. Ele chama de ‘transição’ a primeira fase da era neoliberal. Começa no Chile com a ditadura de Augusto Pinochet, ídolo de Bolsonaro, e uma política econômica comandada por *Chicago Boys* neoliberais como Paulo Guedes. Margareth Thatcher, primeira-ministra

britânica a partir de 1979, e Ronald Reagan, eleito presidente do EUA em 1980, deram impulso global ao experimento chileno. A segunda fase é a de um neoliberalismo 'maduro'. Inicia-se nos anos 1990, com governos, caso do brasileiro Fernando Henrique Cardoso, dispostos a moderar os efeitos sociais negativos da implantação selvagem do neoliberalismo, mas sem abandoná-lo. E não só praticam o neoliberalismo, como ajudam a difundir-lo como ideologia. 'Uma ideologia que valoriza o consumo acima de tudo, que coloca o mérito do sucesso e o peso do fracasso estritamente em cima do indivíduo', diz Saad Filho. 'As falhas sistêmicas do neoliberalismo somem de vista, vira tudo problema de maus indivíduos'. Se a população vive mal, ou o cidadão não tem capacidade, ou os políticos são corruptos. O sistema econômico é inocente. (BARROCAL, 2019).

As considerações acima são pertinentes para que compreendamos como essas frações de classe convergem em tal contexto histórico (conservadores, neoliberais autoritários e classe média empreendedora), colocando em xeque até mesmo os valores da *nova esquerda* e o distanciamento epistemológico da *centralidade do trabalho*: "Para o economista, a esquerda está presa numa 'armadilha', herança da luta por direitos civis (casamento gay, aborto, igualdade racial) surgida nos anos 1960 nos EUA. [...] 'O individualismo extremo converge com a extrema-direita'" (BARROCAL, 2019).

Especialmente no que tange à pauta educacional, a disputa pelo fundo público por parte dos reformadores empresariais da educação vem se agudizando nos últimos anos de tal forma, que há uma verdadeira interdição a qualquer debate público sobre os caminhos da Educação Básica e do Ensino Superior no Brasil que tenha como interlocutores fundamentais os sindicatos, as escolas e as universidades públicas. Os privatistas é que são os interlocutores privilegiados a partir de agora; são eles os formuladores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); são estes reformadores empresariais pinçados dos aparelhos privados de hegemonia que se apresentam como os *experts* das políticas públicas educacionais.

Contudo, a gênese dos reformadores empresariais da educação (*corporate reformers*) está fincada nos EUA, oriunda de uma

[...] coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para 'consertar' a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (FREITAS 2012, p. 380).

Tal como nos EUA, os grupos empresariais brasileiros lidam com a ideia de que há uma crise generalizada na educação pública; de que os recursos investidos são mal aplicados; que a má gestão do fundo público necessita do *know how* do setor privado, acostumado a gerir recursos de maneira mais racional, pragmática e sem desperdícios. No Brasil, segundo Freitas (2012, p. 381-382),

[...] movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como *Todos pela Educação*. O presidente do Conselho de Governança deste movimento é o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, que também [foi] assessor da presidenta Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo. [...]. Mais recentemente, entidades empresariais e associadas na América Latina, em 11 países, passaram a compor uma frente no continente em prol destas ideias. Uma rede de institutos e fundações privadas se desenvolve no país, apoiando experiências e iniciativas coerentes com esta plataforma. (grifos no original).

A ênfase na boa gestão, na tecnologia e na flexibilização do currículo escolarizado, não por acaso, é tema presente e recorrente no documento da BNCC. Criam-se, por parte dos reformadores empresariais da educação, teorias de responsabilização de cunho gerencial-meritocrático,⁸ objetivando expectativas de aprendizagem

8 Para Michael Apple (2015, p. 628), o "[...] gerencialismo é amplamente responsabilizado por realizar a transformação cultural que muda identidades profissionais, a fim de torná-las mais adequadas às exigências do cliente e do galgamento externo [...]. Ele aproveita a energia e desencoraja a dissidência".

condizentes com as avaliações em larga escala e bônus por desempenho docente, o que Freitas (2012, p. 383) denomina de *neotecnicismo*. Logo, o *neotecnicismo* se pauta em três aspectos fundantes: 1) *responsabilização*; 2) *meritocracia*; 3) *privatização*.

À guisa de conclusão, Freitas (2012, p. 386-387) assevera o cinismo proveniente dos reformadores empresariais da educação:

O argumento central e oportunista dos defensores desta estratégia [privatista] desresponsabiliza o Estado pela educação pública. [...] Mas, como é óbvio, é a escola pública aberta a todos que tem que ter qualidade e, portanto, é nela que devem ser feitos investimentos para sua melhoria. Transferir recursos para a iniciativa privada só piora as escolas públicas. Diga-se, de passagem, que muitas escolas privadas aparecem melhor nas estatísticas porque elas já recebem alunos mais qualificados no ponto de partida. Incluam-se, ainda, as diversas estratégias de seleção por elas usadas na entrada e durante a estada do aluno nestas escolas, fato inaceitável para uma escola pública que, por lei, deve acolher a todos, independentemente de sua qualificação inicial ou obtida durante os estudos. [...] A rede privada clássica continuará a receber os melhores alunos com melhores níveis socioeconômicos e não é para lá que os alunos das escolas públicas migrarão. Este argumento também esconde o fato de que é responsabilidade do Estado garantir boa educação para todos. Portanto, a tese dos reformadores empresariais, neste ponto, termina desresponsabilizando o Estado quando convém – ou seja, quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas. É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos ‘todos juntos pela educação’, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas.

Consoante ao que Freitas discute e problematiza, Michael Apple (2015) assinala que a racionalidade privatista ganhou muito terreno

nas últimas décadas, por meio do consenso ativo dos educadores, por exemplo. Para Apple (2015, p. 610), a *democracia magra* tem vencido a *democracia espessa* por meio da *modernização conservadora*, que nada mais é do que “[...] a combinação entre o ‘novo’ do mercado, a *accountability* (aceitação de assumir responsabilidade plena por decisões tomadas) e a eficiência junto com o ‘velho’ da cultura e disciplina tradicionais”. Além disso, aproveitando para nos dirigir à terceira e última fração de classe de nossa análise (*classe média empreendedora*), Apple (2015, p. 618-619) compreende que as famílias de classe média

[...] são claramente [as] mais favorecid[a]s neste tipo de montagem cultural, e não apenas, como vimos, porque as escolas os procuram. Pais de classe média vêm tornando-se bastante hábeis, em geral, na exploração de mecanismos de mercado na educação e em mirar nesses mecanismos seu capital social, econômico e cultural. [...]. O capital econômico e social pode ser convertido em capital cultural de várias maneiras. Nos planos mercantilizados, os pais mais capitalizados, muitas vezes, têm horários mais flexíveis e podem visitar escolas um número elevado de vezes. Eles têm carros – muitas vezes, mais do que um – e têm condições financeiras de levar os seus filhos para o outro lado da cidade, para frequentar aula num colégio ‘melhor’. Eles podem também fornecer recursos culturais ocultos, tais como acampamentos e programas após as aulas (dança, música, aulas de informática, etc.) que dão a seus filhos uma ‘facilidade’, um ‘estilo’, que parece ‘natural’ e que age como um conjunto de recursos culturais. Seu estoque anterior do capital social e cultural – quem eles conhecem, o ‘conforto’ em encontros sociais com autoridades educacionais – é um armazém invisível, mas poderoso de recursos. Assim, os pais mais capitalizados são mais propensos a ter o conhecimento informal e a habilidade [...] para serem capazes de decodificar e utilizar formas mercantilizadas em seu próprio benefício.

Primeiramente, faz-se importante destacar o porquê de complementarmos a expressão *classe média* com o adjetivo *empreendedora*, diferentemente da nomenclatura adotada por Apple

(classe média profissional). No Brasil – e não só –, o empreendedorismo se coaduna com os valores da sociabilidade neoliberal, quais sejam: meritocracia, privatização e padrões de consumo. Por isso, é importante não generalizarmos a adesão da denominada classe média brasileira aos valores empreendedores. E, mais do que isso, não estamos sugerindo ou afirmando, de maneira ingênua ou categórica, que há uma *nova classe média* emergente com características tão específicas que a faz se descolar da classe trabalhadora, ou seja, da classe que vende a sua força de trabalho para a classe proprietária. Aliás, como mencionado no início deste artigo, trazer à baila a discussão sobre a centralidade do trabalho e da luta de classes se mostra cada vez mais elementar depois de um período em que as pautas identitárias (discussões sobre gênero, raça, etnia, religião e nacionalidade), por mais relevantes que sejam, hipertrofiaram-se e fragmentaram as forças sociais em luta.

Ora,

[...] parece pertinente pensar que a utilização descontextualizada do termo *classe média*, em substituição do termo *classe trabalhadora*, também serviria para incutir no ânimo dos trabalhadores a ideia de que seu vínculo unitivo não é o trabalho, mas sim o seu 'novo padrão' de consumo e o correspondente nível de rendimento, descolado da sua origem: a alienação da força de trabalho pelo capital. Por extensão, tudo isto implica a individualização e destruição das solidariedades de classe e das capacidades de (re)ação coletiva. (CASTRO, 2014, p. 717, grifos meus).

A amplitude de empreendedores abrigados na classe média, por outro lado, demonstra o quão contraditórias e ilusórias são as convicções no livre mercado, potencializadas pela ideia de que todos são empreendedores de si mesmos. Os *sujeitos neoliberais*, nos termos de Dardot e Laval (2016), figura em que os empreendedores embocam, são mais afeitos à competitividade, ao risco e à busca da eficácia. O discurso gerencial ganha muita importância em tal racionalidade, já que

agora este novo sujeito é visto como proprietário de capital humano, que ele precisa acumular por meio de um cálculo responsável entre custos e benefícios. Em outras palavras, a distribuição dos recursos econômicos e das posições sociais é vista exclusivamente como consequência de percursos bem ou malsucedidos, diferenciando os *riscófilos* (os que têm gosto pelo risco e potenciais empreendedores) dos *riscófobos* (os que têm medo de arriscar, mais afeitos aos ofícios tradicionais). Os *gestores do risco* seriam mais adaptáveis e suscetíveis à intensificação do desempenho. Não por acaso, a figura do *coaching* é tão difundida hodiernamente.

Dardot e Laval (2016) nos fazem pensar sobre o significado da *neogestão*, calcada no *controle* dos comportamentos e das *atitudes* dos trabalhadores, que, diante do enfraquecimento dos sindicatos e dos movimentos sociais, isolam-se e internalizam fracassos. Tal discurso da *realização de si mesmo* e de *sucesso na vida* leva a uma estigmatização dos *perdedores*, dos *perdidos*, isto é, dos incapazes de se adaptarem à nova norma social de felicidade. O fracasso social é visto, em última instância, como uma patologia; parece ser inútil lamentar a crise das instituições (família, escola, universidade, organizações sindicais) e tentar compreender como todas essas instituições são hoje incorporadas e transformadas em dispositivos de desempenho/eficácia em nome da modernização. *Modernização conservadora*, conforme estudos apresentados por Apple (2015).

Logo, as frações de classe aqui discutidas e apresentadas, ainda que possamos discordar dessa classificação ou exposição didática, representam na atual conjuntura histórica os segmentos sociais que estão disputando o fundo público. Nos EUA, o bloco hegemônico ou a aliança representada pelos neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a classe média profissional, como bem nos aponta Michael Apple (2002b, p. 81), “[...] só funciona porque se tem vindo a verificar uma articulação de temas muito criativa que faz eco das

experiências, dos medos, das esperanças e dos sonhos das pessoas nas suas vidas cotidianas”. Os populistas autoritários, por exemplo, “[...] aprenderam, de forma criativa, a utilizar os códigos dos romances de aventuras e ficção científica para construir um imaginativo espaço de possibilidades e um cristianismo imaculado, [...], que dá sentido [...] às expectativas das pessoas” (APPLE, 2002b, p. 82). Por fim,

[...] o neoliberalismo cria políticas e práticas que encarnam o empreendedor estrategista na base do individualismo possessivo que concebe para o cidadão ideal. O neoconservadorismo cria passados idealizados como alicerce para futuros idealizados e imutáveis, futuros esses em que as identidades se sustentam no fato de as pessoas dominarem os saberes e os valores que os próprios neoconservadores consideram ter ‘resistido à passagem do tempo’. Os conservadores religiosos populistas e autoritários também apresentam um passado idealizado em que a sociedade – fundamentada no saber e nos valores de Deus – assume identidades pré-dadas que permitem às pessoas rearticular a ideologia neoliberal da ‘escolha’ e agir de acordo com o que se avalia ser a maneira correta de levar a sociedade até Deus. Além do mais, as teorias de gestão criaram novas identidades para os membros da classe média profissional e empresarial, identidades essas que conferem um novo sentido às suas vidas e lhes permitem recuperar a ideia de que são merecedoras e eficientes. (APPLE, 2002b, p. 83).

A racionalidade neoliberal/conservadora/empreendedora está presente nos documentos curriculares, com especial destaque para a BNCC, já que é um projeto dos reformadores empresariais da educação, e não da sociedade brasileira. A lógica privatista e ultraliberal, com a ascensão de Bolsonaro ao governo federal, tem nos colocado enormes desafios. O desmonte e o sucateamento da educação pública e dos serviços públicos como um todo tem sido o exercício (sádico) diário de poder dos ministérios bolsonaristas. Mais do que reconhecer as frações de classe que disputam o fundo público e criminalizam as lutas da classe trabalhadora, urge, como agenda histórica, a resistência organizada e propositiva (FREITAS, 2018), pois sem ela as contradições não poderão

ser desveladas. E somente as contradições sociais possibilitam a efetivação das lutas! (DANTAS, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O historiador britânico Edward Palmer Thompson (2004, p. 10-11) nos alerta para o fato de que *classe* é uma *relação*, e não uma *coisa*, e que a *experiência* de classe é determinada pelas relações sociais de produção, ou seja:

[...] se detemos a história num determinado ponto, não há classes, mas simplesmente uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências. Mas se examinarmos esses homens [e mulheres] durante um período adequado de mudanças sociais observaremos padrões em suas relações, suas ideias e substituições. A classe é definida pelos homens [e mulheres] enquanto vivem sua própria história e, afinal, esta é sua única definição. (THOMPSON, 2004, p. 11-12).

Além disso, o historiador britânico entende que, se não houver rigor teórico-metodológico ou vigilância epistemológica por parte do campo das ciências sociais, não será possível analisar profundamente determinados fenômenos históricos. As crises cíclicas do capital não representam fenômenos isolados nem podem ser interpretadas apenas a partir de sua aparência:

Quando encontramos alguma frase sonora como 'os fortes fluxos e refluxos do ciclo econômico', temos que nos manter precavidos, pois, por trás desse ciclo, existe uma estrutura de relações sociais que fomenta certas formas de expropriação (renda, interesse e lucro) e descarta outros (roubo), legitimando certas espécies de conflito (competição, guerras) e inibindo outras (sindicalismo, motins reivindicando pão, organização política popular) – uma estrutura que pode parecer, simultaneamente, bárbara e efêmera para um observador do futuro. (THOMPSON, 2002, p. 30-31).

Ainda que Thompson se refira à experiência da classe operária inglesa no final do século XVIII, não há como negar quantos ensinamentos podemos retirar daquela conjuntura histórica para os tempos coevos. Assim como Thompson, Apple (1986) também compreende os fenômenos históricos de forma relacional, e isso significa ter clareza analítica assentada em fontes e evidências de que a *centralidade do trabalho* e a *luta de classes* continuam mais vívidas do que nunca.

Não por acaso, Ricardo Antunes afirma que o empreendedorismo é um mito num país incapaz de criar trabalho formal:

Nós sempre recusamos a ideia de que a classe trabalhadora está desaparecendo. Há um processo muito profundo de mutações, claro, desaparecimento de vários ramos e setores. Mas há, ao mesmo tempo, uma expansão trágica de um mosaico de trabalhos: os intermitentes, os flexíveis, os temporários, os informais, que hoje se expandem nos serviços. Na China, nas últimas décadas, nós tivemos uma enorme expansão do proletariado industrial, além de serviços, que decorre da retração dos trabalhadores rurais no país. Ao mesmo tempo, na Índia e em outros países asiáticos, nós temos uma enorme expansão do trabalho industrial. Na Europa e nos EUA, há expansão do setor de serviços. E essa expansão se deu paralelamente a uma retração muito grande, não só do trabalho rural, mas do industrial. Isso permitiu que muitos falassem, equivocadamente, em 'fim do trabalho'. (MARCHESAN, 2019).

O empresariamento da vida ou o 'empreender-se a si mesmo', para Antunes, ocorre por uma conjugação de fatores que favorece a racionalidade privatista:

Primeiro: há um desemprego estrutural de grande proporção em escala global, ainda que ele seja diferenciado entre os países. Os EUA hoje não vivem um desemprego profundo, mas alguns anos atrás ele era maior. No Brasil, se formos contabilizar o desemprego, mais desalento, mais subutilização, nós chegamos a 28 milhões de trabalhadores. Se acrescentarmos a informalidade, esses dados explodem.

Em uma sociedade na qual o desemprego, o subemprego e a precarização são imensos, há um chão social que permite que o empreendedorismo ganhe força. Segundo: isso ocorre em um ideário neoliberal. Um mundo onde a desregulamentação do trabalho, a perda de direitos sociais, é um 'modus operandi' das corporações. É preciso desregular o trabalho e reduzir os custos. E isso se dá em um momento em que o mundo tecnológico vive uma impulsão profunda. A cada momento, a cada dia, a cada segundo, um novo invento. Não importando se esse invento tem um sentido humano social ou não. O que importa é que ele seja uma vantagem de um grupo de corporações em relação à outra. E o terceiro elemento: o Estado vem cada vez mais se desobrigando de qualquer tipo de seguridade social, desde o fracasso do Estado de bem-estar social na Europa e dos Estados do tipo keynesiano em várias partes do mundo. Vemos o caso da Reforma da Previdência hoje. Está evidente que nós vamos ver milhões de pessoas sem nenhuma perspectiva de Previdência. Nesse momento é que *ganha corpo a ideia falaciosa, mistificadora, do empreendedor. É uma das poucas alternativas que o mundo do trabalho oferece frente à corrosão dos direitos e garantias sociais. É isso ou o desemprego completo. É por isso que o empreendedorismo é poderoso ideologicamente, porque é isso ou nada.* Ao mesmo tempo, a maioria expressiva dos empreendedores vive aos solavancos. Quando a [ex-premiê britânica] Margaret Thatcher ganha o poder na Inglaterra, em 1979, ela diz claramente que o capitalismo inglês tem que converter cada cidadão em um investidor. Essa não é uma ideia nova, só que, agora, com a corrosão muito maior dos direitos sociais, são poucos os países que conseguem diminuir esse nível de ataque. (MARCHESAN, 2019, grifos meus).

Tal misticismo falacioso, atinente à lógica empreendedora, está presente, de algum modo, nos documentos curriculares, sobretudo na BNCC. Não obstante, a formulação teórica de documentos como a BNCC está mais preocupada com a adaptação funcional do que com a transformação da sociabilidade capitalista, já que se trata de um projeto dos reformadores empresariais da educação. Além disso, sabe-se que muitos grupos privados adentram as escolas públicas com propostas pedagógicas e didáticas, por meio de sistemas

privados de ensino (apostilamentos) que controlam o trabalho docente à revelia do que é discutido nos projetos políticos e pedagógicos das unidades de ensino públicas.

O combate à lógica privatista em escolas e universidades públicas⁹ é uma bandeira de luta fundamental em tempos como este, em que as instituições de ensino estão aprisionadas numa democracia aprisionada (FREITAS, 2018). O nosso esforço analítico pretende demonstrar que essas frações de classe (conservadores, neoliberais autoritários e classe média empreendedora) não medem esforços ao disputar o fundo público e ampliar a sua lucratividade (extração da mais-valia).

Logo, reconhecer tais disputas e mobilizar a classe trabalhadora em defesa dos serviços públicos, nos quais escolas e universidades se engranzam, configura-se algo essencial na atual conjuntura, marcada por medidas de exceção por parte do governo federal. Talvez não seja exagero afirmar que as medidas bolsonaristas no campo social são ações de lesa-pátria, pois colocam em risco a soberania nacional e o futuro das pesquisas científicas, já que os cortes orçamentários na Educação Básica e no Ensino Superior imprimem nefandas interdições nos processos formativos discentes, desqualificando professores e professoras, já que estes últimos são desvalorizados socialmente. A defesa da educação pública, laica e referendada pela sociedade brasileira nunca foi tão primordial nestes tempos, em que os processos civilizatórios são postos em xeque e a barbárie avança a largos passos.

9 O Ministério da Educação (MEC), num de seus mais recentes ataques à educação pública (universidades federais, notadamente), lançou o programa 'Future-se', que nada mais é do que um programa associado às contrarreformas trabalhista e previdenciária sob a égide de organismos multilaterais (FMI, Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio), que, a partir do documento do Banco Mundial *Brasil: um ajuste justo* (2017), defendem uma educação mercantilizada e privatizada, que seja considerada um serviço, e não um bem social. Além disso, o programa do MEC incentiva a meritocracia e a competição entre os(as) estudantes para a obtenção do título de estudante empreendedor(a); as parcerias público-privadas e a criação de incubadoras e *startups*; além da apropriação privada do fundo público por parte de empresas estrangeiras, com isenções tributárias sobre o lucro líquido e outras modalidades de incentivos fiscais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000.

APPLE, Michael W. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. *Educação e Realidade*, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 20-34, jan./jul. 1986. ISSN: 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.39814>.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 6, p. 3-14, fev. 1987. Disponível em: <https://bit.ly/3iBUUqu>. Acesso em: 20 set. 2019.

APPLE, Michael W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem fronteiras*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2002a. Disponível em: <https://bit.ly/3iHjDcX>. Acesso em: 20 set. 2019.

APPLE, Michael W. Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. *Currículo sem fronteiras*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 80-98, jan./jun. 2002b. Disponível em: <https://bit.ly/2PY6wYB>. Acesso em: 20 set. 2019.

APPLE, Michael W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política da reforma educacional. *Linhas críticas*, Brasília, DF, n. 46, p. 606-644, set./dez. 2015. ISSN 1981-0431. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i46.4684>.

BARROCAL, André. Neoliberalismo vive fase autoritária, pois concentra renda. *Carta Capital*, [S. l.], 26 ago. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3h1ec8k>. Acesso em: 11 set. 2019.

CASTRO, Ramón Peña. O mito da grande classe média: capitalismo e estrutura social. Marcio Pochmann. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014, 148 p. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 717-720, set./dez. 2014. ISSN 1981-7746. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00036>.

DANTAS, Jéferson Silveira. *Competências e habilidades e a formação docente no contexto das leis 5.692/1971 e 9.394/1996 em Santa Catarina*. Rio de Janeiro: CBJE, 2009.

DANTAS, Jéferson Silveira. O que almeja o Movimento Escola sem Partido? In: TRICHES, Jocemara; LOTTERMANN, Josimar; CERNY, Roseli Zen (org.). *Os rumos da Educação e as (contra)reformas: os problemas educacionais do Brasil atual*. Florianópolis: UFSC, 2019. p. 108-118.

DANTAS, Jéferson Silveira. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos no trabalho e na formação docente das escolas públicas da Educação Básica. *Sobre Tudo, [S. l.]*, v. 10, n. 1, p. 47-69, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3kKfaYO>. Acesso em: 20 nov. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A fábrica do sujeito neoliberal. In: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 321-376.

DIP, Andrea. *Em nome de quem? A bancada evangélica e seu projeto de poder*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 18, n. 4, p. 906-926, out./dez. 2018. ISSN 1676-2584. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i4.8654333>.

GUASCO, Madalena. A cruzada contra a 'ideologia de gênero' desprotege crianças e adolescentes. *Carta Capital, [S. l.]*, 9 set. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2Y5vutl>. Acesso em: 9 set. 2019.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOBBSAWM, Eric. A falência da democracia. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 9 set. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2DPPhdua>. Acesso em: 2019.

LAURINDO, Jean. Governo de SC começa a discutir retirada do termo identidade de gênero do currículo da Educação. *NSC Total, [Florianópolis]*, 4 set. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/30YJOpj>. Acesso em: 9 set. 2019.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 124, p. 652-664, out./dez. 2015. ISSN 2317-6318. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.044>.

MARCHESAN, Ricardo. Empreendedorismo é mito em país que não cria trabalho, diz sociólogo. *UOL*, São Paulo, 14 set. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3iHwBaD>. Acesso em: 15 set. 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGU, Esther Solano (org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 17-26.

RIBEIRO, Vera Masagão. Apresentação. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva et al. *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 5-6.

SILVA, Márcio Magalhães da. *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora*. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão*. 4. ed. Traduzido por Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. 4. ed. Traduzido por Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.



2

Juares da Silva Thiesen

O currículo como fundamento na/para a organização escolar

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.800.52-70



INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, considerável número de pesquisas, disciplinas acadêmicas e eventos científicos têm sido dedicados ao aprofundamento de questões que envolvem o tema da organização escolar. Trata-se de um amplo debate, no qual se discute, entre outros aspectos, os modos como as escolas foram e vêm se constituindo nos distintos contextos societários; os sentidos educativos e as finalidades sociais a elas atribuídos; os aspectos pedagógicos e políticos que definem sua configuração; a relação com mecanismos de normalização e regulação; sua cultura institucional; etc.

Esse esforço de produção teórica vem auxiliando pesquisadores e docentes da Educação Superior e Básica na compreensão, cada vez mais ampliada de sentidos e significados, sobre a organização escolar, conceito que até a primeira metade do século XX esteve predominantemente marcado pela ideia de arranjos instrumentais sobre o que deveria constituir o cotidiano das escolas, suas atividades de ensino, disciplinas, administração, avaliação, organização do trabalho dos professores, regras disciplinares, rotinas dos estudantes, enfim, aquilo que configuraria a tradicional e universal cultura da escola. Um conceito que, nas últimas décadas, vem ganhando outra dimensão e, por isso, ocupando maior atenção de pesquisadores de vários campos científicos, além, é claro, dos pedagogos.

Tyler (1991) afirma que uma olhadela à bibliografia sobre a estrutura escolar refletirá as várias aparências cambiantes do debate educativo. Num caso, predominará o interesse pela burocracia, quando os investigadores considerarem a escola como uma entidade racionalmente articulada. Noutro momento, o principal problema da escola consistirá no modo com que parece reproduzir as estruturas formais da organização laboral, socializando os alunos conforme o

currículo oculto da obediência institucional. Noutra situação, a escola transformar-se-á num teatro, cuja infinidade de episódios proporciona uma abundante fonte de elementos para uma minuciosa análise textual.

Ao tratar desse tema em Portugal, no fim dos anos 1990, Maria do Céu Roldão (1999) e João Barroso (1999) concluíram que a escola atual mantém a mesma estrutura organizativa, as lógicas de ensino e a metodologia de uma época em que seu público era restrito e homogêneo, e suas finalidades mais modestas, ao menos para a maioria.

Na análise que fez sobre esse mesmo tema, chamada *O lado oculto da organização escolar*, Miguel Santos Guerra (2002, p. 18) avaliou que, na Espanha:

A organização escolar preocupa-se com a regulação do espaço, com a distribuição do orçamento, com o controlo de seus membros, com a estrutura burocrática, com a ordenação do currículo, com os títulos que proporciona, mas não com os efeitos que esse efeito organizativo produz nos estudantes. Não se preocupa com o que *se passa*, enquanto coisas organizadas passam. Não está preparada para descobrir, reconhecer publicamente, corrigir erros.

Além desses pesquisadores, vários outros analisaram ou vêm analisando modelos e finalidades na organização da escola moderna, a exemplo do que fizeram: Mariano Enguita, em sua conhecida obra *A face oculta da Escola* (1989); Stephen Ball, em *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar* (1994); Núria Borrel Felip, com sua obra *Organización Escolar. Teorías sobre las corrientes científicas* (1989); e, no Brasil, o trabalho de Márcia Andreia Groschoska em *Organização escolar: perspectivas e enfoques* (2012), para citar alguns.



Em geral, nos trabalhos que discutem questões ligadas à organização escolar, observam-se ancoragens analíticas em abordagens teóricas que abarcam o vasto campo da educação, alguns com ênfase sobre questões mais centrais do tema e outros que apenas tangenciam problemas relacionados com sua configuração, portanto associados a outros aspectos, a exemplo da gestão, da avaliação, da organização do trabalho pedagógico e do próprio currículo, que será objeto de discussão neste texto. Pode-se afirmar, portanto, que as bases teóricas que ancoram esse recorte de pesquisa são as mesmas que sustentam análises educacionais para o tratamento de outros aspectos do campo da educação.

Especialmente após os anos 1980, pesquisadores, professores e demais profissionais da educação, apropriando-se de novos referenciais teóricos do campo das ciências humanas e mobilizados pela força dos processos sociopolíticos que impulsionaram movimentos pela democratização em diferentes setores de atividade social, passaram a desconstruir os velhos conceitos de *escola* e de *organização escolar*, reconstruindo-os sobre outras bases teóricas e com novas configurações político-pedagógicas. Nesse deslocamento, foram se constituindo outros edifícios teóricos e colocando-se, entre seus marcos, o currículo como um dos seus principais fundamentos.

Não por acaso, foi também nesse período que, no Brasil, deu-se início ao que seria entendido como a consolidação do pensamento curricular brasileiro, especialmente em vista da entrada, com força, de trabalhos como os de Michael Young, Basil Bernstein, William Pinar, Michael Apple e vários outros ligados à chamada *Sociologia do Currículo* – uma importante abordagem, construída no âmbito da Nova Sociologia da Educação, que repercutiu fortemente sobre os modos de ver e entender a escola e sua organização. Destaque-se, nesse espaço, o trabalho do pesquisador brasileiro Antônio Flávio Barbosa Moreira, que, orientado por Michael Young no Instituto de Educação da

Universidade de Londres, publica, em 1990, sua tese de doutoramento, intitulada *Currículos e programas no Brasil* – uma obra com grande repercussão no meio acadêmico, especialmente nos espaços da formação de professores.

No contexto mais específico da discussão pedagógica sobre escola, sua organização e suas funções, pesquisadores e docentes foram, nesse mesmo período, encharcados de nova literatura, de filiação crítica de fundo marxista, notadamente as provenientes das teorias de base histórico-cultural. Paralelamente a essa vasta e impactante literatura, destacaram-se, no Brasil, os trabalhos de Paulo Freire, seguidos pelas contribuições de Dermeval Saviani, Neidson Rodrigues, Moacir Gadotti, além de vários outros.

Uma terceira frente teórica que auxiliou na desestabilização do velho conceito de escola e de sua organização foi, sem dúvida, a presente nos estudos dos chamados crítico-reprodutivistas franceses e americanos. Marca esse período a ampla circulação de textos de autores como Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Louis Althusser, Christian Baudelot e Roger Stablet. Foram trabalhos fortemente denunciatórios em relação aos modelos da chamada escola moderna, caracterizada por eles como burguesa, reprodutora, elitista, burocrática, autoritária, excludente, veiculadora da ideologia dominante, etc. Esse conjunto de textos repercutiu fortemente nas análises investigativas, tanto em contextos políticos mais amplos do campo educacional quanto nos da escola e de seus currículos em particular.

Mais focado em questões relacionadas com os conceitos de cultura escolar, poder e disciplinas escolares, outros estudiosos franceses, entre os quais Michel Foucault, Jean Claude Forquin, Augustin Escolano, André Chervel e vários outros, também contribuíram, em alguma medida, para a reconstrução do conceito de organização escolar. Foram trabalhos igualmente marcados pela denúncia de um modelo de escola caracterizado pela legitimação e pelo reforçamento

da divisão de classes, do controle social, da vigilância epistêmica, da hierarquização do conhecimento pelas disciplinas escolares, das arquiteturas escolares, etc.

Grosso modo, pode-se afirmar que as duas últimas décadas do século XX foram marcadas por uma verdadeira virada em termos de compreensão teórica, tanto em relação aos conceitos do fenômeno educacional em geral quanto aos de campos mais específicos da ciência pedagógica e do currículo em particular. Nesse âmbito, os conceitos de escola e de organização escolar foram também objetos de intenso debate, especialmente por representarem lugar central das escolhas epistêmicas e políticas para a formação humana em processos de escolarização. Não por acaso, o currículo – território simbólico e material em que se definem as trajetórias formativas – passou a receber atenção especial.

Entendendo a abrangência desse debate, e sem a pretensão de abordar o conjunto dessa complexa problemática, que, como assinalamos, vem sendo tratada por pesquisadores de distintos campos, interessa-nos, neste texto, dado o propósito da coletânea, apontar tão somente alguns elementos da relação entre organização escolar e currículo, mais especificamente os espaços que esse campo (o do currículo) vem ocupando na organização do trabalho pedagógico das escolas públicas.

Esse é, portanto, o recorte de análise que pretendemos apresentar aos leitores, tendo em conta, sobretudo, nossa experiência de pesquisa no campo do currículo e a atuação como docente da disciplina de Organização Escolar na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nessa direção, apontamos inicialmente elementos sobre os modos e as intensidades de tratamento geralmente dispensados ao tema do currículo nas disciplinas que discutem organização escolar, para, em seguida, argumentarmos em defesa de uma concepção de organização escolar em que o currículo se coloca como território estruturante.

O LUGAR DO CURRÍCULO NAS DISCIPLINAS QUE DISCUTEM ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Logo de início, devemos assinalar que não tratamos aqui, em razão dos limites e objetivo do texto, de conceitos importantes relacionados com a organização escolar, tais como: organização pedagógica do trabalho escolar, organização da educação brasileira, organização da prática pedagógica, gestão da organização escolar, ou de qualquer outro recorte específico nesse âmbito. Interessa-nos, no presente trabalho, discutir como o campo do currículo é mobilizado conceitualmente nos programas de formação inicial de professores, particularmente em disciplinas que assumem a organização escolar como objeto de estudo nos cursos de Pedagogia, e defender o currículo como território estruturante na organização escolar.

De modo geral, no Brasil, os cursos de licenciatura em Pedagogia têm dedicado algum espaço curricular para a discussão sobre organização escolar. O tema vem sendo contemplado por meio de disciplina específica, que leva esse nome, ou por outras que a incluem como um tópico de conteúdo na ementa. Esse cenário ficou evidenciado num levantamento que realizamos durante o primeiro semestre de 2019, envolvendo matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior de diferentes regiões do país.

Um aspecto que chama a atenção no mapeamento é que raramente o tema da organização escolar aparece sozinho, compondo uma disciplina com conteúdos exclusivamente relacionados com a organização das escolas. Em geral, nas matrizes curriculares dos cursos, a organização escolar aparece acompanhada de outro(s) tema(s), em alguns casos da gestão, em outros do currículo, da prática pedagógica, do projeto político-pedagógico, da avaliação, do

planejamento, etc. Avaliamos que esse quadro revela, por um lado, a dificuldade que os formuladores dos Projetos Pedagógicos dos Cursos encontram para creditar ao tema específico da organização escolar a força de uma disciplina e, por outro, a reafirmação da existência de fronteiras bem definidas entre a organização escolar e os demais aspectos que compõem a dinâmica da escola, como os anteriormente elencados.

Nessa linha de raciocínio, poderíamos afirmar que a organização escolar está sendo concebida como *espaço em si, sem conteúdo*, que vai ganhando sentido(s) à medida que nele são colocados os aspectos que conformam a vida das instituições escolares. Ou seja, é um espaço cujo significado se dá por preenchimento de seus constituintes. Talvez por isso a opção que os formuladores fazem em associar a organização escolar com algum outro aspecto que a constitui, ora privilegiando o currículo, ora a gestão, a organização da prática pedagógica ou outros objetos de conhecimento.

Assim, o currículo tende a aparecer apenas como *um* dentre tantos aspectos da organização escolar, geralmente colocado nos programas de ensino da disciplina como um tópico, uma unidade, uma seção, um tema, etc., recebendo, portanto, espaço/tempo semelhante ao que é atribuído a outros elementos. Não obstante, vê-se que, em alguns projetos de cursos de Pedagogia, o tema do currículo é tratado em disciplina específica, a exemplo do que fazem a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que destina duas disciplinas ao campo ('Sociologia do Currículo' e 'Currículo e Didática'), e a Universidade de São Paulo (USP), que oferece *Currículo e Escola* na matriz do curso.

O que se observa na configuração desses modelos de organização curricular para os cursos de formação inicial de professores é que o aprofundamento de questões sobre o currículo escolar fica prejudicado, especialmente em função de limitações no

tempo disponibilizado para as disciplinas. Em uma rápida análise das matrizes curriculares de cursos de Pedagogia, observou-se que, nas disciplinas que envolvem organização escolar, o tópico dedicado aos estudos sobre currículo se resume à apresentação de um panorama do campo, privilegiando tão somente noções conceituais sobre currículo, teorias curriculares e políticas de currículo, especialmente as relacionadas com as etapas e modalidades da Educação Básica, acrescidas, às vezes, de um ou outro recorte do campo.

Nota-se a baixa incidência, nas ementas dos cursos, de registro indicando discussão sobre fundamentos da organização curricular. Ou seja, não se destina, nos programas, maior atenção a estudos que explicitem a centralidade do currículo como razão primeira e, portanto, finalística da organização da escola. Defendemos essa premissa por entender que o currículo constitui território em que se selecionam, classificam, organizam e prescrevem os repertórios de conhecimentos científicos, culturais e técnicos, além de proposições no âmbito das subjetividades, todos considerados importantes elementos de composição das trajetórias formativas dos sujeitos; de igual modo, é no currículo que se definem os arranjos teóricos e metodológicos dos processos de ensino e aprendizagem, assim como as escolhas políticas e pedagógicas sobre o que conta (ou deve contar) como relevante nos processos de gestão, de planejamento, de avaliação, etc.

Entendemos que são estes os aspectos fundamentais que dão sentido à organização escolar. Ou, como entende Saviani (2016, p. 55): “[...] se o currículo diz respeito ao conteúdo da educação, para se saber o sentido do currículo escolar importa tentar responder à pergunta: qual é o conteúdo da educação escolar?”; ou ainda “[...] o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola”. Enfim, o currículo pode ser metaforicamente considerado a energia que gera, impulsiona e mobiliza as dinâmicas da escola. É,

portanto, o fundamento sobre o qual se produzem e se ancoram todos os elementos da configuração escolar.

Roldão também faz a crítica aos modelos de organização escolar de fundo instrumental e compreende o currículo como sua base e razão de ser. Nesse âmbito, lista um conjunto de elementos que, segundo ela, ainda persistem na organização da escola convencional contemporânea e avalia que

[...] todas essas mudanças curriculares continuarão a viver à margem e a ser recuperadas pela lógica dominante se não se repensar a própria organização do funcionamento da escola enquanto organização curricular, a todos os níveis de decisão que nesse processo estão implicados – o sistema, a escola e os professores. (ROLDÃO, 2010, p. 238).

Para Roldão (1999), a escola é a instância legítima de decisão curricular.

Outro aspecto que chama a atenção nesse debate, porque, de certa forma, fragmenta o trabalho na Organização Escolar, refere-se aos limites da relação entre (a)s afinidade(s) epistêmica(s) dos professores que a ministram com os objetos de conhecimento que, em geral, os envolvem. Como já afirmamos, a organização escolar aparece nas disciplinas da Pedagogia, em geral, associada a outros temas, tópicos ou campos de conhecimento, a exemplo do currículo. Todos esses temas ou campos, no limite, estão amparados por uma epistemologia, ou seja, por repertórios teóricos que lhes dão suporte nas análises de cada objeto, recorte ou problema específico. Os docentes, por sua vez, também são pesquisadores, que constroem, em seus percursos acadêmicos, afinidades teóricas com algum campo de conhecimento, sem abarcar, supostamente, todos aqueles que gravitam em torno do debate sobre organização escolar. Concretamente significa dizer que um(a) professor(a) de Organização Escolar que possui vínculos de pesquisa com o campo da gestão, por exemplo, tenderá a tratar esse tópico com maior segurança e aprofundamento teórico que os demais.

Nesse sentido, avaliamos que, na formação dos pedagogos, futuros professores da Educação Básica, certos temas ou campos do conhecimento recebem tratamento mais denso que outros, ficando alguns deles limitados a breves abordagens, construídas no interior de disciplinas, como é o caso do currículo, ainda que este campo receba alguma atenção e tratamento. Assim, parece manter-se a ideia de que os estudantes de Pedagogia podem compreender a complexa organização das escolas apenas discutindo superficialmente pontos ou temas que a envolvem.

CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO ESTRUTURANTE DA/NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Tomamos de empréstimo a síntese que faz Saviani (2016, p. 57) ao afirmar que “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola [...]” e que “[...] são os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos”, para argumentar em defesa da ideia de currículo como fundamento da/na organização escolar. Como base para os argumentos, assumimos três pressupostos indissociáveis: i) que o currículo constitui território em que se projetam e se materializam os percursos formativos na escolarização dos sujeitos; ii) que, pelo currículo, definem-se as escolhas formativas, e nele as próprias finalidades educativas da escola; iii) que a organização da escola é, em sentido teleológico, a organização de um percurso, ou seja, de um *curriculum* para a formação humana.

Ao longo de nossas pesquisas envolvendo o campo do currículo, temos defendido que esse território (o do currículo), independentemente de suas denominações mais específicas ou conotações teóricas,

é instituinte e constituinte dos processos de escolarização e, por isso, confunde-se com a própria invenção da escola, tornando-se, atualmente, um dos espaços de maior destaque no campo da formação humana. Por sua inextricável relação com as questões que envolvem escolhas e decisões em termos de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional, nos percursos de escolarização, o currículo se converteu em território de disputas, revelando-se também palco de tensões, de dissensos, de conflitos, de negociação, de resistências, de contradições, enfim, um campo fortemente movido e marcado pela correlação de forças entre diferentes grupos sociais na arena de lutas por espaço e reconhecimento. A escola é, logicamente, o lugar onde essa dinâmica concretamente se manifesta.

Nesse mesmo sentido, posicionam-se Candau e Moreira (2007), quando avaliam que, qualquer que seja a concepção de currículo adotada, não parece haver dúvidas quanto à sua importância no processo educativo escolar. Que essa importância se evidencia pelo modo como as coisas acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental.

Na escola, portanto, o currículo assume essa força capaz de mobilizar todos os demais aspectos que em torno dele gravitam e de organizar uma série de práticas educativas (SACRISTÁN, 1995). Nesse sentido, poderíamos afirmar que nenhuma ação pensada, planejada, organizada, desenvolvida e avaliada na/pela escola escapa, em alguma medida, do âmbito ou do interesse curricular, especialmente se estiver compreendida como uma ação pedagógica de perspectiva formativa.

Curriculistas clássicos desse campo de estudos, tais como Grundy (1987), Sacristán (1995) e Walker (1973), são enfáticos ao

afirmar o currículo como um território de práticas educativas em que se cruzam todas aquelas atividades e iniciativas de fundo pedagógico, desde sua criação, organização, apresentação, experimentação, crítica e avaliação, assim como todos os artefatos que o suportam e auxiliam a sua configuração como atividades de ensino e aprendizagem. Nessa direção, poder-se-ia dizer que do território do currículo tomam parte diferentes temas, normalmente abarcados pelos estudos da organização escolar, entre os quais a gestão, as práticas pedagógicas, o projeto político-pedagógico, a avaliação, o planejamento, etc.

É preciso, todavia, deixar claro que não estamos defendendo a ideia de que tudo na escola seja currículo. Nesse aspecto, também estamos de acordo com Saviani (2016, p. 56) quando afirma que,

Com efeito, se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola.

Do nosso ponto de vista, o que define a atividade curricular na escola é seu caráter finalístico, ou seja, seu propósito educativo no horizonte da formação dos sujeitos que dela participam. Assim, atividades rotineiras da cultura escolar que se limitem à manutenção das funções ritualísticas, instrumentais e burocráticas da organização não devem ser consideradas curriculares. E sabe-se que, apesar de todos os esforços, algumas tarefas operadas no cotidiano das escolas ainda continuam tendo fins em si mesmas, ou assumem propósitos de manter as instituições escolares como reprodutoras das relações sociais autoritárias e desiguais.

Um segundo ponto de argumentação tem a ver com a ideia de currículo como lugar das escolhas formativas e, por consequência, de definição das finalidades educativas mais amplas. Desde o Século XIX, com Herbert Spencer (1820-1903), a questão sobre quais conhecimentos importam na formação escolar parece ter mobilizado o campo curricular e outras áreas ligadas à educação. Ainda hoje, a problemática das escolhas sobre o que conta como conhecimento mantém-se no centro do debate e tem sido objeto de aprofundamento teórico por parte de pesquisadores, entre os quais Michael Apple, Michael Young e Raymond Williams, para citar alguns. Não por acaso, o conhecimento segue sendo a principal categoria de análise do campo curricular.

Além disso, é sabido que a questão das escolhas sobre o *que* deve ser objeto de ensino nas escolas tem mobilizado a (re)formulação de diretrizes curriculares em várias escalas dos sistemas educativos, evidenciando uma problemática longe de alcançar consensos. Exemplo disso é o que ocorre atualmente no Brasil com a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando se explicitam os tensionamentos e as correlações de força nos debates que envolvem seleção de conhecimentos escolares.

Nas escolas, esse quadro não é diferente, na medida em que as questões que envolvem conhecimento mostram-se em permanente disputa, seja nas lutas em torno da manutenção ou não das chamadas hierarquias das disciplinas escolares, nos tensionamentos em processos de escolha dos conteúdos de conhecimentos que devem compor os currículos, nas correlações de força entre áreas de conhecimento e áreas de formação dos professores, nas dificuldades de articulação e diálogo entre etapas e modalidades de ensino, entre outras.

O pressuposto que buscamos afirmar com esses argumentos é que, para a organização do trabalho escolar, parece não haver outros

sentidos e finalidades senão os de promover, por meio de distintas tarefas pedagógicas, significativas trajetórias de formação aos estudantes. Sendo assim, todas as ações mobilizadas pelos coletivos escolares – da gestão aos serviços gerais de manutenção dos espaços – encontram razão de existir quando se colocam como estratégias de escolhas formativas no/do território curricular. Sacristán (1995) nos auxilia nessa questão ao dizer que a escola constitui concretamente o lugar do projeto curricular, no qual as práticas educativas podem ser vistas como tarefas de articulação que, em síntese, envolvem: tratamento de conteúdos, formas e meios, avaliação e resultados. Ou ainda que toda a prática pedagógica e seus recursos didáticos gravitam (ou deveriam gravitar) em torno do currículo.

Um terceiro aspecto que justifica situar o currículo como nuclear na organização da escola, associado ao anterior, tem a ver com a compreensão desse território como o espaço legítimo de definição dos projetos formativos no âmbito da escolarização. Não há escola sem currículo, assim como não há currículo sem projeto formativo. Na especificidade do ato educativo está imanente a ideia de um projeto de formação humana. Os indivíduos acessam e se vinculam a um currículo escolar, invariavelmente, com a perspectiva de avançar individual e coletivamente no plano do desenvolvimento humano. Nesse sentido, escola é tão somente um ambiente social que se estrutura e organiza para atender, de modo mais eficientemente possível, a essa demanda.

Portanto, como ambiente, a escola, suas estratégias de organização, suas atividades administrativas e pedagógicas, assim como seus projetos, não devem constituir fins em si mesmos, pelo contrário, devem colocar-se como meios, instrumentos ou alternativas que permitam ou estimulem a promoção do desenvolvimento humano nos sujeitos que dela participam. Nessa direção, o currículo pode ser entendido como um projeto de formação em cujo âmbito concorrem e estão envolvidos todos os processos, tarefas, ambientes e recursos



que a escola como organização pedagógica pode assegurar. Ou, como bem assevera Saviani (2016, p. 63):

Em suma, os diferentes tipos de saber, do ponto de vista da educação, não interessam em si mesmos. Eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos, isto é, para que integrem o gênero humano. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.

Insistindo sobre o papel das escolas na formação humana, Saviani (2016) avalia que a prática educativa assume o caráter de mediação no seio da prática social, não se justificando, pois, por si mesma, mas pelos efeitos que produz no âmbito da prática social global por ela mediada. Sua eficácia é verificada, portanto, pelas mudanças qualitativas que provoca na prática social. Os agentes educativos são, então, tanto antes como depois, mas também durante o ato educativo, agentes sociais cuja qualidade se modifica por efeito do trabalho pedagógico.

É preciso deixar claro, todavia, que a apresentação desse conjunto de argumentos, de modo algum, objetiva induzir os leitores à ideia de que o currículo possui maior importância que outros aspectos da organização escolar, especialmente se entendermos que todos convergem para um mesmo ponto – o da formação humana. Em síntese, o que se pretende afirmar é que esse território, quando mobilizado para promover finalidades formativas, pode converter-se em eixo estruturante do trabalho escolar, em torno do qual todas as atividades, ainda que distintas, assumem sentido comum.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre os elementos teóricos que resultou na organização do presente texto mostra-se um exercício interessante por distintos motivos, um dos quais se refere ao fato de haver pouquíssima produção científica tratando desse recorte e com essa especificidade de enfoque. Textos que discutem organização escolar assim o fazem analisando ou dando ênfase aos modos como a escola foi e vem sendo historicamente organizada, em geral, com destaque às suas finalidades, seus desafios e conflitos, suas contradições, seus avanços e resultados. Poucos são os trabalhos que discutem questões relacionadas ao modo como as disciplinas dos cursos de formação de professores tratam a temática da organização escolar e o lugar reservado ao currículo nessa discussão.

Outro ponto que julgamos importante refere-se a sinalizações feitas no texto indicando que, de certa forma, o modo como organizamos e tratamos os temas de conhecimento no interior dos componentes curriculares da formação (neste caso, Organização Escolar) expressa a compreensão que temos sobre esse próprio tema. Significa dizer que a organização de uma disciplina, desde a definição de sua ementa, passando pela seleção dos tópicos de conhecimento, da opção de bibliografia, das estratégias metodológicas, até a composição dos tempos dedicados a cada recorte no debate, como processo de escolha, reflete as concepções que possuímos sobre o(s) objeto(s) dessa mesma disciplina.

Avaliamos que as questões mobilizadas para a discussão neste trabalho também se mostraram interessantes na medida em que permitiram a articulação de três pontos em torno de um mesmo objeto de análise. Assim, o tema da organização escolar pode ser visto, ainda que brevemente: i) pela ótica de sua configuração como

disciplina curricular nos cursos de Pedagogia; ii) pela perspectiva da concepção e das abordagens teóricas assumidas por alguns autores que discutem o tema da organização escolar e da escola; iii) e ainda pelo modo como o território do currículo é ou deve ser considerado na relação com outros aspectos ou tópicos de conhecimento que envolvem o tema da organização escolar.

Este último ponto, que propositadamente recebeu atenção especial no texto, mostra-se ainda uma lacuna que, em certa medida, precisa ser preenchida no interior do debate sobre a composição das disciplinas que envolvem o tema da organização escolar. Para além da importante discussão que atualmente se faz sobre como a escola historicamente se constituiu, como se organiza e quais os arranjos pedagógicos e políticos a conformam, avaliamos ser necessário dedicar mais atenção ao debate e ao aprofundamento dos elementos de natureza curricular, que, por sua especificidade formativa, dão sentido educativo e, por isso, mobilizam todo o trabalho escolar.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. *La micropolítica de la escuela*. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós-MEC, 1989.
- BARROSO, João (org.). *A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa, 1999.
- CANAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, 2007.
- ENQUITA, Mariano. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FELIP, Núria Borrell. *Organización escolar: Teoría sobre las corrientes científicas*. São Paulo: Editorial Humanitas, 1989.
- GROCHOSKA, Márcia Andreia. *Organização escolar: perspectivas e enfoques*. Curitiba: InterSaberes; 2012.
- GRUNDY, Shirley. *Curriculum: product or praxis?* Lewes: Falmer Press, 1987.

GUERRA, Miguel Santos. *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. São Paulo: Papirus, 1990.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: ME-DEB, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *Nuances: Estudos sobre Educação*, São Paulo, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 230-241, jan./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.767>.

SACRISTÁN, José Gimeno. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editora Morata, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento: Revista de Educação*, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. INSS 2359-3296. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>.

WALKER, Decker. What curriculum research. In: TYE, Kenneth; TAYLOR Philip H. (ed.). *Curriculum, school and society*. Windsor: NFER, 1973.



3

Sandra Luciana Dalmagro

Introdução aos estudos críticos da escola

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.800.71-99



INTRODUÇÃO

O presente artigo, voltado à formação de futuros professores, licenciandos de diversas áreas, pretende ser uma introdução aos estudos críticos sobre a escola. Como afirmou Saviani (1999), as perspectivas críticas em educação são caracterizadas pelo entendimento de que a escola está relacionada com a sociedade; se o sistema educacional é determinado socialmente, não há independência, mas sim inter-relação entre escola e sociedade. Como se afirma frequentemente, a educação não paira no ar, mas muitos são os que ainda acreditam na educação ou na escola como redentoras dos males da sociedade (FIGUEIRA, 1985).

A instituição escolar encontra-se altamente difundida no mundo, e no Brasil não é diferente. Na atualidade, a maior parte da população jovem frequenta a escola por cerca de uma década pelo menos. Os professores passam longa parte de suas vidas nela; primeiro como estudantes e depois como trabalhadores. Mas esta proximidade cotidiana com a escola tem levado à sua naturalização, ao desconhecimento de seus fundamentos e estrutura. Pensamos que é essencial aos futuros professores, como intelectuais que devem ser, compreender a escola para além das aparências, localizando-a histórica e sociologicamente. Algumas questões que lançamos para provocar a reflexão são: o que é mesmo a escola? Ela sempre existiu? Quando e por que teria emergido? Quando se difunde ou se generaliza e por quê? O formato que a escola assume na atualidade seria espontâneo ou decorrente de forças bem definidas?

O presente texto não pretende – nem poderia – dar uma resposta completa a todas estas questões, mas se propõe a oferecer elementos que auxiliem os futuros educadores no seu entendimento. Abordar teoricamente a escola é fundamental para que o professor seja sujeito

da ação educativa, e não alguém que atua sem saber bem o porquê ou para que! Falamos que queremos ensinar nossos alunos a pensar e a serem sujeitos críticos; para isso, nós, professores, temos que dar o exemplo, a começar por pensar o espaço em que trabalhamos – exaustiva e diuturnamente.

O capítulo se organiza em duas partes: na primeira, trazemos elementos para compreender a constituição da escola no tempo e em diferentes sociedades. Dentre outros autores, a obra do educador italiano Mário Aliguero Manacorda (2000), *Educação: da Antiguidade aos nossos dias*, é nossa principal referência. Na segunda parte, analisamos aspectos essenciais do conteúdo e da forma escolar na sociedade burguesa, baseando-nos principalmente em Mariano Enguita (1993), educador espanhol, em seu livro *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*.

A ESCOLA EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Antes de buscar situar as origens da escola no tempo e suas distintas formações em cada período histórico, é importante registrar – ainda que a denominação escola seja atribuída a diferentes sociedades e épocas – que as formas assumidas por tal espaço, assim como seus objetivos, são absolutamente diferentes em cada formação social. É sabido que cada período histórico constitui uma forma específica de educação, da qual necessita e da qual é produto. As formas e os objetivos educacionais de qualquer sociedade se encontram sempre em relação íntima com o modo de vida de tal forma social e, portanto, com suas relações de produção e de trabalho. O processo educativo consiste, em última instância, em transformar os ‘indivíduos’ de um determinado grupo social em participantes de tal sociedade, isto é, em fazer com que comunguem do modo de vida, dos valores e das

relações socialmente vigentes. Há, para cada época histórica, “[...] aquilo que é mais apropriado para se aprender e para se ensinar. Uma época determinada não ensina uma qualquer coisa, um corpo qualquer de saber. Ensina aquilo que pode e deve ensinar” (FIGUEIRA, 1985, p. 13). O ensinar nasce, portanto, “[...] com as relações reais dos indivíduos” (FIGUEIRA, 1985, p. 14). Cada período histórico precisa formar o homem necessário para sua época, ou, em outras palavras, como diz Mészáros (2005), os fins particulares não podem negar as potencialidades do sistema de produção dominante.

Assim, ainda que a produção de um espaço educativo específico (isto é, que ocorre separadamente das demais esferas da vida, mas não sem relação com estas) remonte a quase cinco mil anos, as formas, os objetivos e os conteúdos escolares são configurações próprias de seu tempo histórico, e não estágios de um desenvolvimento linear, inevitável, que desembocou nos atuais sistemas escolares.

Feita essa ressalva, interessa-nos perseguir continuidades e descontinuidades entre as diferentes formas de escola. É possível identificar um fio que ligaria distintas formações? Em nosso entendimento, há conexões dadas pelo desenvolvimento histórico que permitem extrair sentidos em comum, sem cair no fatalismo. Tal fio se relaciona com o desenvolvimento das forças produtivas e a complexificação da vida social, com a separação do espaço do fazer e do aprender a fazer e o desenvolvimento da escrita.

Ao procurar situar as origens da escola no tempo, encontramos menção, no antigo Egito, a um provável espaço separado das demais esferas da vida, reservado à educação, nada menos do que por volta do século XXVII a.C. Manacorda (2000, p. 10) situa a sociedade de então, de cujo contexto emergirá o embrião da escola que hoje conhecemos:

[...] pode-se deduzir que um povo residente às margens de um grande rio e com uma agricultura avançada tivesse acumulado e transmitido desde tempos remotíssimos noções

de alto nível não somente sobre a agricultura e a agrimensura, mas também sobre as ciências que lhe servem de base: a geometria para a medição dos campos, a astronomia para conhecimento das estações, e, especialmente, a matemática, que é base de uma e de outra.

Segundo o autor, pode-se pressupor “[...] uma transmissão organizada das habilidades práticas e das noções científicas relativas a cada atividade”. Todavia, assevera, não há provas diretas da existência de tais escolas nesses tempos mais antigos. Há, isto sim, provas do “[...] processo de inculturação reservado às classes dominantes: isto é, a escola de formação para a vida política, ou melhor, para o exercício de poder” (MANACORDA, 2000, p. 10); em outras palavras: o ensino de comportamentos e da moral do poder necessários à sociedade antiga, já dividida em classes.

É a transformação gradual da sabedoria em cultura, isto é, em conhecimento erudito, que tornará necessária a constituição da escola, a fim de que possa ser transmitido e assimilado, utilizando-se, para tanto, rolos de papiro, algo que ocorre no Médio Império (por volta de 2100 a 1800 a.C), um ensino destinado com exclusividade à nobreza e aos seus funcionários. Manacorda retira, de antigos documentos, termos por demais familiares à nossa época, como “mestre das crianças”, “idade escolar”, “horário escolar” e “crianças que entram e saem da escola”. “É toda uma coletânea de documentos que confirmam o que já sabíamos sobre a existência da escola do palácio (e também do templo), sobre a instrução privada e sobre a relação mestre e discípulos.” (MANACORDA, 2000, p. 22). Em especial, destaca-se o ofício de escriba, cujas funções na ‘administração pública’ pressupõem a aquisição de habilidades que somente a frequência a uma verdadeira escola poderiam garantir.

Ao restante da população egípcia, no caso, os pertencentes às famílias que exercem algum ofício, era destinada uma educação condizente com o exercício profissional, ou seja, conhecimentos

técnicos necessários à produção e comercialização de seus produtos, o que muitas vezes requer algum aprendizado da leitura e escrita. As famílias mais abastadas enviavam seus filhos à escola ou mantinham um mestre para as crianças em suas próprias casas. Para o conjunto da população que não possuía 'profissão' ou bens, a maior parte escrava, não havia formas de transmissão, fosse do patrimônio cultural, fosse do aprendizado de ofícios.

Por meio dos relatos históricos trazidos por Manacorda, podemos concluir que, na Antiguidade, inicia-se a constituição de um espaço-tempo próprio para aprender, sistemático e destinado às classes dominantes e que tem relação com a aprendizagem da cultura erudita, em especial da escrita e por meio desta. É ainda na Idade Antiga que a escola se voltará, além do ensino da cultura sapiencial, ao ensino técnico e dos conhecimentos específicos necessários à profissão do escriba, que, na época, já comportava especializações e previa o ensino de cálculo, literatura e conhecimentos relativos à geografia e à política.¹⁰

Na Grécia antiga, por exemplo, ocorreram intensos debates filosófico-políticos, dentre os quais o educacional. Uma das questões educacionais fundamentais dizia respeito a quais deveriam ser os objetivos da educação do cidadão grego: a vasta cultura ou conhecimentos úteis e concretamente aplicáveis? Essa polêmica tinha relação com a própria organização da sociedade grega e as formas de participação política, a depender da origem da pessoa: se de origem nobre (por nascimento) ou não nobre, o que delimitava quais conhecimentos deveriam ser adquiridos num ou noutro caso. Em outros termos, uma "[...] polêmica entre a excelência por nascimento e a excelência adquirida, entre virtudes inatas e virtudes aprendidas,

10 "Todas as questões são muito concretas: cálculo das rações para os soldados, dos tijolos para construção de uma rampa, da mão de obra para levantamento de um obelisco ou para esvaziamento de um armazém, do abastecimento necessário para uma expedição à Síria e, finalmente, informações sobre numerosas cidades estrangeiras" (MANACORDA, 2000, p. 34).

entre natureza e educação” (MANACORDA, 2000, p. 45). Estava em questão a disputa de espaço na sociedade grega, instituída pela ascensão de membros pertencentes às classes populares através do aprendizado, e não por meio da linhagem de sangue, fenômeno pelo qual a nobreza demonstrará grande desprezo.

Isso fica evidente ao buscarmos a origem do termo escola, do grego *scholé*, que significa ócio (CHAUÍ, 1999). Numa perspectiva histórica, não é difícil compreender a relação entre escola e ócio, já que na sociedade grega escravocrata (séc. V a.C) apenas os homens livres do trabalho poderiam dedicar-se à arte, à filosofia e às letras. Assim, o desenvolvimento intelectual era privilégio daqueles que não estivessem envolvidos diretamente na produção material da vida, mas em sua produção como classe dominante. No período escravocrata, o trabalho era tido como atividade para escravos. Um espaço-tempo específico para desenvolver o intelecto, as artes e a moral era privilégio daqueles que viviam no ócio.¹¹

Mas tal escola, que visava tão somente ao desenvolvimento cultural, sem nenhuma preocupação com sua aplicabilidade, não será do agrado do povo, nem corresponderá às necessidades de novos tempos históricos, especialmente com o fim da sociedade grega e o surgimento do Império Romano. Aos poucos, ocorrerá uma evolução da escola privada para uma escola de Estado, que atingirá não somente as crianças livres mas também as meninas, os pobres e até alguns escravos (MANACORDA, 2000), ainda que, no seu conjunto, representassem uma pequena parcela da população. A unidade entre educação física e intelectual, típica da educação até então vigente para os nobres gregos, será perdida com o predomínio da educação intelectual. Surge a educação profissional, que, de início, será destinada aos escravos. Mas então já adentramos no período romano.

11 Qualquer semelhança com a atualidade não é mera coincidência. Diz-se que o acesso à escola hoje está universalizado, mas certamente não de forma igual para todos. Quem pode passar muitos anos na escola? Como se explica o ensino noturno e as crianças/adolescentes que deixam a escola para trabalhar? A história se repete com novas roupagens.

“Entre o fim do século IV e o início do século III a.C., a escola em Roma é uma instituição normalmente difundida” (MANACORDA, 2000, p. 80), consistindo em um dos aspectos de predomínio da cultura grega em pleno Império Romano. Como se tratava de escola para as elites, gradualmente receberá apoio do poder público e se tornará uma escola do Estado, mas a serviço de poucos. A memória e as punições eram os principais meios didáticos utilizados, e os estudos mantinham-se muito distanciados da vida. Isso gerava uma grande aversão à escola e desistência dos estudos, o que fez com as críticas a esse espaço se tornassem frequentes.

A escola clássica perdura até o século IV d.C, quando, com a incorporação da Igreja Cristã pelo Estado Romano, dará lugar às escolas cristãs. Estas instituições, que tinham por objetivo formar o clero, pela primeira vez na história, receberão os filhos dos plebeus. Mas a entrada das classes populares na ‘escola’ precisa ser vista de acordo com o contexto da Idade Média e das funções que os mosteiros desempenhavam.

Rugiu (1998), ao discutir a formação do artesão, leva-nos ao interior dos mosteiros, que, mesmo antes do século XI, consistiam em verdadeiras cidades. Em seu interior, conviviam dois tipos de formação: a destinada aos homens da Igreja, que tinha por base o Trívio-Quadrívio,¹² e a destinada aos leigos encarregados da produção material e dos serviços. Para os clérigos, proporcionava-se uma “instrução essencialmente profissional e técnica”, isto é,

[...] uma instrução restrita às noções e habilidades indispensáveis a um padre ou um frade ordenado: aprendizagem de memória do ofício divino para poder recitá-lo e cantá-lo, mais ‘os conhecimentos a que poderemos chamar científicos, como o cálculo do calendário de Páscoa, ou artístico, como o canto na igreja’. (ARIÈS, 1983, *apud* RUGIU, 1998, p. 26).

12 Ao Trívio correspondiam as disciplinas de gramática, retórica e lógica; e ao Quadrívio, as disciplinas de matemática, geometria, astronomia e música.

Como “[...] os padres podiam recitar de cor quase todas as orações do ofício [...], a leitura não era mais um instrumento indispensável de conhecimento, mas apenas um subsídio de memória, em caso de esquecimento ou de incerteza” (RUGIU, 1998, p. 27). No entanto, os mosteiros abrigavam ainda as oficinas destinadas à produção de vários gêneros e realizavam também a formação da mão de obra necessária, especialmente de jovens. Desse modo, os mosteiros têm o mérito não só de “[...] ter conservado tesouros de arte e estudos e de ter transmitido o patrimônio pedagógico dos clássicos [...]” (restritos ao alto clero)¹³ mas também de “[...] ter acolhido as atividades materiais, ordenando-as e aperfeiçoando-as” (RUGIU, 1998, p. 27).

Como indicam textos de história da educação, haverá uma profunda transformação: da escola grega para a escola dos conventos e mosteiros: nesse período posterior, a escola não se voltará ao desenvolvimento da cultura erudita, livre e desinteressada, mas ao ensino instrumental das letras e do cálculo, determinado pelas necessidades religiosas ou destinado ao ensino prático dos ofícios. Vemos também que a entrada de parcela das classes populares na escola não tinha o intuito de torná-las cultas, mas sim de aculturá-las, de doutriná-las segundo a religião católica, então em expansão, ou ainda de provê-las do aprendizado instrumental de ofícios necessários ao modo de produção vigente.

A Igreja, sem dúvida, era a maior responsável pela formação do homem feudal. Ela tratava de familiarizar a população com a doutrina cristã através do ensino da fé e das crenças religiosas. Este era o saber mais amplamente difundido às massas. Já para a nobreza interessava a formação do nobre cavaleiro. Os meninos nobres aprendiam, além do “modo de vida dos castelos e das cortes” (MANACORDA, 2000) – isto é, a gentileza, a cordialidade e a elegância dos costumes –, a

13 Diz-se que os monges copistas, na sua maioria, possuíam um conhecimento elementar da língua, em geral não compreendendo o que copiavam (RUGIU, 1998).

preparação para as técnicas da guerra e da política, o que correspondia à instrução intelectual e física.

Com a constituição do capitalismo, tem fim o domínio da Igreja no campo da instrução. Em vez da filosofia especulativa que se ensinava nas escolas, fundada no mito e na fé, ou da aprendizagem espontânea, natural, toma lugar o conhecimento prático, objetivo, útil, sistematizado, enfim, o estudo de coisas de 'provada utilidade'. Afinal, os homens da sociedade então nascente se propunham a ser 'amos e donos da natureza'.

Mas, a partir da estatização e da gradativa universalização da escola, com a retirada da Igreja do campo da instrução, transcorrerão imensas e longas disputas, que só podem ser compreendidas no contexto de uma revolução – a industrial –, que suplantará a antiga sociedade feudal, com a ascensão da burguesia como classe dominante. Vejamos como as mudanças no mundo produtivo e político influenciarão a escola e como esta será requerida para a constituição dos novos tempos.

A época moderna caracteriza-se pela velocidade no intercâmbio entre os povos, sem qualquer comparativo com a forma que a antecedeu. Se, no período feudal, a base da economia era a agricultura, em cujo seio as relações humanas ocorriam sob forte hierarquia, atribuída à vontade divina, com o advento da grande indústria tem-se uma mudança brutal. O ritmo da produção, do consumo e das relações terá seu motor na fábrica. O poder divino é substituído pelo poder humano. Nessa nova sociedade, a história está para ser feita em condições de 'liberdade e igualdade'. As formas de educação vigentes na Idade Média já não podem mais dar conta de formar o homem burguês. As exigências do processo produtivo e da dinâmica da vida urbana estão para além da aprendizagem manual e da filosofia especulativa, que marcaram o período medieval. Na antiguidade e na Idade Média, a escola existia para poucos e não era a forma predominante de



educação. As grandes massas aprendiam a fazer fazendo, no próprio local de trabalho. A universalização da escola básica será uma tarefa posta pela Idade Moderna.

Diferentemente do artesanato, e mesmo depois, na manufatura, em que a força e as habilidades de trabalho são fundamentais, na maquinaria o instrumental de trabalho torna-se determinante. No sistema de fábricas, o talento do trabalhador progressivamente vai sendo suprimido, especialmente nas operações que exigem maior habilidade, cedendo espaço para a máquina. As máquinas geram o movimento geral da fábrica, realizando operações antes executadas pelos homens. Estes se tornam acessórios da máquina, realizando uma função parcial, uma ínfima parcela do processo produtivo total. Na fábrica,

[...] desaparece a base técnica em que se fundamentava a divisão manufatureira do trabalho. A hierarquia dos trabalhadores especializados que a caracteriza é substituída, na fábrica automática, pela tendência de igualar ou nivelar os trabalhadores. (MARX, 1999, p. 480).

A revolução permanente no instrumental e na organização do trabalho é necessidade do modo capitalista de produção, o que exige maior versatilidade e capacidade de adaptação do trabalhador, bem como um preparo tal que possibilite constantes mudanças no seu posto de trabalho e habilidade para assumir diferentes postos de trabalho.

Na segunda metade do Setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de arte e ofícios, e também de aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas). (MANACORDA, 2000, p. 249).

O problema com a instrução que atenderá às necessidades da grande indústria e ao seu constante aperfeiçoamento será questão posta já no início do sistema de fábricas. É dessa forma que o trabalho emerge como o tema que virá a nortear a nova pedagogia, ou seja, “[...] o problema das relações instrução-trabalho ou instrução técnico-profissional [...] será o tema dominante da pedagogia moderna” (MANACORDA, 2000, p. 272). Isso porque a Revolução Industrial coloca “[...] pela primeira vez o trabalho produtivo no centro da vida social, tanto no sentido econômico, como no sentido cultural – moral e teórico” (CASTRO, 1988, p. 2). Ao contrário das sociedades anteriores ao capitalismo, em que o trabalho tinha a função de prover a sobrevivência material, na sociedade burguesa o trabalho passa a ser a “razão principal da existência da sociedade”, o centro da vida social, pois este é o elemento fundamental para a organização da sociedade burguesa tal como ela se constitui (CASTRO, 1988).

O sistema de fábricas exige dos indivíduos da sociedade nascente não só o domínio das novas técnicas de produção mas também o constante aperfeiçoamento técnico, que será a marca do capitalismo, ou seja, os cidadãos-operários devem estar preparados para as constantes mudanças que ocorrerão e saber responder a elas com eficácia. Isso justifica a necessidade de a educação dar conta de ensinar as bases dos conhecimentos científicos que asseguram a produção fabril e, ao mesmo tempo, uma educação técnica que dê resposta imediata aos interesses da revolução industrial (MANACORDA, 2000).

“À qualificação para o trabalho na sociedade moderna corresponde o domínio de abstrações, de conhecimentos gerais, de habilidades intelectuais que todo indivíduo pode aprender nas várias instituições educativas.” (FIOD, 1999, p. 85). É dessa forma que alguns elementos relativos às ciências, na sua forma geral, serão trazidos para dentro da escola. A história, a geografia,



a matemática, enfim, “os elementos de todos os conhecimentos humanos” vão sendo incorporados à escola, para que possam formar o cidadão dessa nova sociedade, adaptado à ordem burguesa, que prometia igualdade, liberdade e fraternidade. “Ser qualificado quando a produção se torna social, significa ler, escrever, dominar conteúdos gerais.” (FIOD, 1999, p. 95).

Mas, se as mudanças na base produtiva impunham a necessidade da escola, sua estatização e laicização não se consolidaram senão após muitos embates, que ganharam maior ou menor intensidade em cada país. De um lado, para a aristocracia, a propagação da escola constituía uma ameaça que precisava ser combatida, uma vez que a instrução popular representava um risco à ordem existente. Era exatamente aí que se encontravam os interesses dos liberais clássicos, atribuindo à instrução popular um importante papel para a consolidação de valores e da moral condizentes com a nascente sociedade, fundada na propriedade privada. Para estes, a escola deve atuar na formação moral, política e nacional, promovendo a harmonia social e “[...] gravando nos espíritos os fundamentos da propriedade privada e as liberdades a ela relativas” (PETITAT, 1984, p. 144).

A disputa em torno da instrução era a própria luta pela hegemonia da educação das amplas massas. A burguesia se via, de um lado, espremida pelo poder da Igreja e da velha ordem e, de outro, pelo nascente e explosivo movimento operário. A escola precisava instruir para a nova ordem política: formar cidadãos conscientes de seus deveres para com o Estado:

Ora, se os interesses da burguesia têm que passar pelo sufrágio universal e a sociedade se encontra dividida em classes antagônicas, a escola pública não pode mais ser adiada. É preciso educar o novo soberano, transformando o sujeito, submetido aos antigos poderes, em cidadão defensor da pátria amada; substituir seus ‘deveres para com Deus’ pelos seus ‘deveres para com o Estado’. (LEONEL, 1994, p. 185).

Se, de início, a burguesia prometia a ampla socialização da cultura e dos conhecimentos através da escola, assim como a elevação do nível de consciência para a constituição de uma ordem social livre, igual e fraterna, apresentando seus interesses como universais, de fato esta burguesia tinha a clareza de que a liberdade à que se referia era de propriedade e, portanto, de comércio; logo, a igualdade não passava de igualdade formal. Importava então veicular na escola apenas os conhecimentos e comportamentos necessários para que as grandes massas apreendessem o modo de vida urbano e industrial, isto é, o modo de vida de trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho, e não o de quem tem condições para exercer o controle sobre o processo produtivo e político.

Como lembra Saviani (1997, p. 115),

[...] os economistas [clássicos] tinham clara consciência, de um lado, da necessidade de se generalizar a escola, e, de outro, que esta generalização tinha que ser limitada à escola básica. Este é o sentido da famosa frase de Adam Smith, muito repetida, em que ele admitia a instrução intelectual para os trabalhadores, mas acrescentava: 'porém, em doses homeopáticas'.

Hoje, com o alargamento do tempo de escolarização para alguns setores sociais, poderíamos dizer que estamos em tempos de 'superdoses' da escola, porém, em grande parte dos casos, ausentes do princípio ativo da instrução intelectual.

Realizado este breve histórico, que situa a escola em articulação com o tempo e o espaço, importa-nos agora olhar de perto a escola que se constitui na sociedade capitalista, isto é, a escola burguesa. Por quais meios a escola burguesa expressa e (re)produz a sociedade em que se encontra?

CONTEÚDO E FORMA ESCOLAR: UM DEBATE NECESSÁRIO

Procuramos apreender as categorias conteúdo e forma como uma unidade dialética do ser, considerando que uma não existe ou se manifesta sem a outra, pois ambas se exigem reciprocamente. Forma e conteúdo não existem em abstrato, são sempre expressão de algo concreto, de algo realmente existente, características inerentes ao ser. O ser, conforme Barata-Moura (2016, p. 328), “é sempre um processo em devir”, não se resume às entidades palpáveis ou à imediatez da forma com que aparece. O ser é um “sistema de relações”; mesmo quando se coisifica ou fenomeniza, o ser “não se circunscreve ao existente”, pois possui um leque de possibilidades reais, tem identidade, é o mesmo e o outro em unidade dialética. Neste enquadramento, forma e conteúdo também não existem imóveis ou absolutos, são forma e conteúdo de um ser, sempre em processo, em realização.

Toda forma está organicamente ligada ao conteúdo, é uma forma de ligação dos processos que o constituem. A forma e o conteúdo estando em correlação orgânica, dependem um do outro, e essa dependência não é equivalente. O papel determinante nas relações conteúdo-forma é desempenhado pelo conteúdo. Ele determina a forma e suas mudanças acarretam mudanças correspondentes da forma. Por sua vez, a forma reage sobre o conteúdo, contribui para seu desenvolvimento ou o refreia. (CHEPTULIN, 2004, p. 268).

Aproximando o debate acima de nosso objeto, a escola, compreendemos que esta condensa conteúdo e forma, os quais se materializam nas relações que se estabelecem em seu interior, em articulação com as relações sociais estabelecidas fora da escola. Ou seja, para captar a direção da formação ofertada ou exercitada na escola, há que se identificar o conteúdo das relações em que os

estudantes se encontram. Ainda que em cada unidade escolar as relações comportem aspectos únicos, defendemos que a instituição escolar atual, ou, em outros termos, a forma escolar burguesa, carrega consigo um conteúdo capaz de moldar, em boa medida, aquelas relações, como veremos adiante.

A noção corrente de conteúdo escolar está relacionada com os conhecimentos veiculados pela escola, em geral organizados em matérias ou disciplinas, referindo-se, portanto, à instrução e à cognição. Partimos do entendimento de que esta dimensão compõe o conteúdo da escola, mas a ela não se restringe. Em sentido alargado, o conteúdo da escola se refere ao sentido, ao porquê ou para que da existência da escola, ao seu significado efetivo considerando-se a totalidade das relações que incorpora e expressa. Podemos dizer que o conteúdo da escola, neste sentido alargado, refere-se à sua função ou sentido social, sendo este o entendimento por nós assumido. Isto não pretende diminuir a importância que a escola tem ou que gostaríamos que tivesse como espaço de socialização do conhecimento acumulado. Salientamos que a escola não se limita a transmitir os conhecimentos e a cultura elaborados, nem o faz exclusivamente pela via da cognição. O conteúdo da escola incorpora e extrapola a socialização ou transmissão do saber. Seu conteúdo se incorpora nas relações sociais na escola.

Educação e escola não se desconectam do todo social (FIGUEIRA, 1985), apesar de as relações entre a parte e o todo nem sempre se darem de modo direto e muito menos linear. Desde os anos 1960, pelo menos, as teorias críticas em educação apontam para os vínculos entre a estrutura social vigente e a estrutura educacional. Bourdieu, Passeron (2008) e Petitat (1994) apontam que a escola reproduz a sociedade. Para Baudelot e Establet (1971), a escola é dual e corresponde à dualidade social observada fora dela. Para Manacorda (2000), a escola fornece os conhecimentos necessários à formação da força de trabalho no capitalismo, formando para a

cidadania burguesa. Para Mészáros (2005), a escola tem o papel de fornecer os quadros técnicos e políticos para o sistema capitalista e de promover a alienação ou doutrinação das massas. Para Freitas (2014a), a escola tem as funções de exclusão e subordinação da classe trabalhadora. Enfim, por diferentes vieses, estes autores nos mostram que a escola se relaciona com a inserção social na lógica burguesa, ela possui um caráter segregador, integrador e subordinador de amplas massas da população.

Podemos, portanto, entender que a escola tem por função contribuir para a inserção social, a fim de que o indivíduo seja um membro partícipe desta sociedade. Porém, ela não é um todo homogêneo ou harmônico. É uma sociedade dividida em classes e grupos; a inserção social, para a maioria, ocorre como classe trabalhadora, dominada e explorada. A escola distribui o conhecimento e promove a inserção social de acordo com as classes sociais e com as inúmeras hierarquias existentes socialmente. Sua função é simultaneamente a inclusão e a exclusão, a participação e a subordinação, ou seja, para a maioria, inserção e participação como classe trabalhadora, em suas diversas formas: como consumidor e como cidadão burguês. Inserção subordinada da classe dominada no conjunto social. Para as elites, a escola ensina a comandar; ela contribui na formação dos quadros dirigentes da sociedade, o que, como visto anteriormente, é tarefa da escola em diferentes tempos históricos. Importante ter presente o que diz Snyders (2005): é a desigualdade social que comanda a desigualdade escolar.

Em síntese, podemos dizer que a escola está atravessada por um conteúdo cuja dimensão instrucional, grosso modo, consiste em socializar os rudimentos da ciência e da cultura, articulada a uma dimensão ético-política ou, dito de outro modo, à socialização nos valores e na moral burgueses. O conteúdo burguês da escola é o mesmo para capitalistas e trabalhadores, pois ambos vivem na mesma sociedade, ainda que em polos opostos; no entanto, sofre importantes

mudanças, a depender do público a que se destina. Para as elites, o conteúdo instrucional tende a se encontrar mais estruturado, articulado e aprofundado; já para os trabalhadores, é tanto mais caótico e fragmentado quanto piores forem as suas condições econômica e social. Os valores e a moral burgueses precisam igualmente ser compartilhados por todos os cidadãos, mas, para os trabalhadores, esta moral é mais restrita, enfatizando a obediência, a persistência e os deveres, ao passo que, para parte dos filhos das elites, adquire um cunho mais aberto, priorizando a criação, a interpretação e o debate de ideias, como se depreende da leitura de Enguita (1989).

A realização ou socialização deste conteúdo escolar pressupõe uma forma; dá-se por meio de uma forma, que, por sua vez, não é indiferente em relação ao conteúdo. Costuma-se dizer que 'a forma, forma', portanto está impregnada de conteúdo, possui conteúdo.

Para Manacorda (2000) e Rugiu (1998), a forma educativa predominante na Idade Média era o aprender pela prática, "aprender a fazer fazendo", diretamente no trabalho, na atividade. Já a forma escolar generalizada sob a forma de produção capitalista marca uma ruptura com a aprendizagem artesanal. A escola passa a ser o lugar de aprender conteúdos gerais, abstratos. O que Vincent, Lahire e Thin (2001) denominam "forma escolar" consiste exatamente na separação entre o aprender e o fazer, entre teoria e prática, forma esta que se generaliza para além da escola, tornando-se característica dominante da socialização moderna.¹⁴ Para Enguita (1989), porém, sob a aparência de que a escola ensina apenas por meio de ideias, da verbalização, há uma "face oculta": mais do que conteúdos, a escola ensina relações sociais, posição corroborada por Shulgin (2013), para quem "a escola é uma relação".

14 Destacamos duas críticas à formulação de Vincent, Lahire e Thin quanto à forma escolar. São elas: Paulus (2013) e Catini (2013). O primeiro sugere que a forma escolar não é invariável, estando na dependência de cada situação singular, ou seja, do modo como os atores a fazem. A segunda questiona a impermeabilidade do conceito de forma escolar às classes sociais.

Para Enguita (1989, p. 107), as relações sociais presentes na educação guardam um isomorfismo com as relações sociais de produção. Educação e escola ensinam “relações sociais de produção”, uma vez que a escola é o espaço onde as relações sociais são vividas, e não apenas transmitidas verbalmente. Nas palavras do autor, a escola

É cenário de uma trama de relações sociais materiais e organiza a experiência cotidiana e pessoal do aluno com a mesma força ou mais do que as relações sociais de produção o fazem com a experiência do operário na fábrica ou do pequeno produtor no mercado. (ENGUIITA, 1989, p. 137).

Desse modo, Enguita vai desenhando uma “face oculta da escola”, onde, mais do que conteúdos das artes ou ciências, ensinam-se relações sociais. A equação ‘mundo da produção e mundo da educação’ se explica mais pelas similitudes das relações que ambos encarnam do que pelo conteúdo das matérias escolares. Esta ideia é formulada claramente pelo autor:

O que aqui postulamos não é que a necessidade de impor as relações sociais de produção capitalistas seja a causa que explica por si mesma a escolarização de massas, mas que o ajuste da escola à produção, tensão a que aquela se vê permanentemente submetida, não se coloca – qualquer que seja o discurso que a encubra – em termos de habilidades, destrezas e qualificações do trabalho – que desempenham, no entanto, um papel relevante –, mas fundamentalmente em termos de isomorfismo das relações sociais numa e noutra. (ENGUIITA, 1993, p. 227).

Enguita estabelece um conjunto de características que revelam o isomorfismo entre a forma escolar e a forma capitalista, tais como: a submissão e a passividade dos estudantes, a imposição das regras e a hierarquização entre as pessoas, o ensino simultâneo e os grupos fixos, voltados a uma perspectiva homogeneizante e massificadora, o controle rigoroso do tempo e dos espaços, a separação entre teoria

e prática, o ensino verbalista e escolástico, a redução do trabalho escolar a trabalho abstrato, dentre outros aspectos. Vamos nos deter brevemente nestas características da escola, que denunciam sua correspondência com a forma social vigente.

A ordem, a autoridade e a submissão são constantes e a verdadeira obsessão da escola. Tal como no trabalho, não há tempo que escape; tudo se encontra planejado, predeterminado, controlado. Na escola, este controle, mais do que em grandes questões, encontra-se nas pequenas coisas, e a persistência e a constância asseguram sua eficácia. Todavia, como assinala Enguita (1989), a ordem não adquiriria o estatuto de problema se a aprendizagem fosse voluntária, e não imposta. Essa questão também é abordada por Freitas (2005) ao afirmar que, na ausência de motivadores naturais da aprendizagem, a escola precisa criar os motivadores artificiais, como a nota.

A burocracia e a impessoalidade tornam o aluno um aluno-massa, tal qual na sociedade, em que somos homens-massa, apenas mais um na multidão. “Crianças e jovens são tratados de forma teoricamente uniforme sem a interferência de considerações individuais nem, muito menos, afetivas” (ENGUITA, 1989, p. 167). Uma vez acostumados a serem tratados deste modo, passam a tratar os demais de maneira idêntica.

Outra similitude entre a forma escolar e a forma capitalista se refere à alienação com relação aos fins do trabalho do estudante. Partindo da análise marxista da alienação do trabalhador em relação ao produto, o processo e os meios de trabalho, Enguita (1989) sustenta que o estudante não está alienado do produto do seu esforço, pois o conhecimento indiscutivelmente pertence a ele, mas, por outro lado, encontra-se alienado da determinação dos fins, ou seja, de tudo quanto diga respeito à possibilidade de decidir o que aprender, tal como o trabalhador quanto ao que ou para que produzir. No que diz respeito à alienação em relação ao processo de trabalho, estudante e trabalhador

se veem igualmente alijados da decisão ou do conhecimento dos meios pelos quais alcançarão os fins. É a perda de controle sobre a própria atividade. Dados, horários e sequências estão organizados de forma tão “fragmentada e normalizada” que o aluno não apenas não os planejou como também “não é capaz de [os] compreender” (ENGUIITA, 1989, p. 175). Estudante e trabalhador, ao adentrarem no recinto de estudo ou trabalho, imediatamente põem sua capacidade à disposição do professor ou do patrão, e esta deixa de lhes pertencer. Nesta direção, de um lado, a escola ignora os aprendizados obtidos fora dela e considera aprendizado tudo que se passa em seu interior, “[...] embora com frequência consista na mais miserável perda de tempo” (ENGUIITA, 1989, p. 173). A separação da aprendizagem escolar dos processos vitais e a aceitação, por parte do estudante, do trabalho escolar como algo que não lhe pertence são parte da aprendizagem e da aceitação das relações encontradas fora da escola.

No que se refere à aprendizagem, a alienação com relação aos meios de produção se coloca, segundo Enguita (1989), não em termos de propriedade, enquanto coisa física, mas em termos de controle. Os pátios dos recreios são vigiados, as entradas são controladas, as salas de aula e laboratórios são fechados quando não se desenvolve atividade neles, os gabinetes da direção ou a sala dos professores são espaços proibidos aos estudantes, a saída da sala de aula ou da escola deve ser expressamente autorizada, de modo que “[...] tudo serve para recordar-lhes que nada é seu, [...] o território da escola não é, de forma alguma, seu território, não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecem dentro de seus limites” (ENGUIITA, 1989, p. 185). Desse modo, a relação dos estudantes com o espaço escolar “[...] é igual, ou até mais estrita, que a [que] terão com o espaço produtivo” (ENGUIITA, 1989, p. 186).

Outro ponto em que a escola ensina relações sociais se refere ao tempo. Rezsöházy (1972, *apud* ENGUIITA, 1989) estabelece cinco

tipos de relação entre o desenvolvimento econômico e a percepção social e cultural do tempo: a precisão dos encontros, a sequenciação das atividades, a previsão, o sentido de progresso e o tempo como valor em si mesmo. A relação dos modernos com o tempo marca uma ruptura com as épocas anteriores. O tempo precisa ser aproveitado, economizado e por isso medido, controlado, noção e perspectiva que a escola deverá ensinar e exercitar. Expõe Enguita (1989) que a precisão dos encontros é a base de organização da jornada escolar, a qual transcorre entre limites de tempo fixados com exatidão, a fim de que os acontecimentos ocorram em momentos precisos. A sequência das atividades se assemelha à seriação (ainda que pudéssemos dizer que não somente a ela), a qual se liga à previsão, a partir do que se justifica o ensino propedêutico e os pré-requisitos. O sentido de progresso, ao qual, de modo geral, a escola já é associada, entra na dinâmica escolar se olharmos os anos de escolaridade como etapas ou o acúmulo de créditos, notas e outros. Já o tempo, segundo Enguita (1989), é aprendido mais pelo valor que tem por si mesmo do que por seu aproveitamento, que, aliás, é muito desperdiçado na escola, pois há muitas esperas, ociosidades e rotinas que não instruem, restando entre um terço e um quarto efetivamente destinados à instrução. Aprende-se, pois o tempo é convertido em valor universal. Se, na produção de mercadorias, o tempo de trabalho é a medida de valor (MARX, 1999), na escola ele é a medida de valor do conhecimento. Isto se expressaria, por exemplo, “[...] no sistema de créditos que atribui valores iguais a matérias cursadas durante períodos iguais, e assim faz valores acumuláveis”, bem como na organização prática do horário escolar, no qual “[...] as matérias tornam-se equivalentes porque ocupam o mesmo número de horas” (ENGUITA, 1989, p. 180). Em suma, “[...] o trabalho escolar, tal como o trabalho produtivo, vê-se reduzido a trabalho abstrato, a tempo de trabalho”, de tal sorte que “[...] a escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato” (ENGUITA, 1989, p. 180).

Isto posto, facilmente se compreende a similitude seguinte: trabalho *versus* atividade livre. Na escola, os estudantes estão sujeitos a um conjunto de regras, proibições e prescrições intermináveis, que não ajudaram a construir. A vida estudantil é pautada por uma “[...] submissão constante à vigilância e às ordens dos adultos” (ENGUITA, 1989, p. 180). A espontaneidade é sufocada e aprende-se o tempo todo a adiar a satisfação. Mesmo os jogos e a diversão estão regulados, de modo que a escola “é o superego, o outro generalizado”, expresso nos mínimos detalhes. A motivação, termo da moda na escola, “[...] na realidade, quer dizer convencê-los de que desejam por si próprios ir para onde o professor já decidiu que vão” (ENGUITA, 1989, p. 181).

A escola seleciona e valoriza traços da personalidade adequados à sua dinâmica e à dinâmica social. Educam-se os traços da personalidade e selecionam-se os indivíduos que apresentam os traços desejados por meio da premiação ou da penalização. Baseado em outros estudos, Enguita (1989) afirma que a escola valoriza e premia atitudes como a persistência, a obediência, a diligência, a gratidão e a participação, mas desestimula e até mesmo pune traços como a criatividade, a engenhosidade, a independência e o perfeccionismo. Já estudos que investigavam o comportamento no espaço de trabalho mostram que a sujeição às normas é muito valorizada nos níveis baixos de trabalho, ao passo que, nos níveis médios, a formalidade e a interiorização das normas exigida nos níveis superiores são mais requisitadas (ENGUITA, 1989, p. 189).

Os escritos de Enguita avançam refletindo sobre os mecanismos que a escola tem para desenraizar o estudante de sua classe, a classe trabalhadora, cerceando as possibilidades de resistência em seu interior. A produção do autor se localiza nos anos 1980, e, mesmo comportando grande atualidade, precisa ser atualizada, uma vez que a escola, seu conteúdo e sua forma não são imóveis no tempo. Sobretudo com o advento da produção flexível (HARVEY, 1992) e em

tempos de empreendedorismo, a sociedade e a escola passam por enormes transformações. Pensamos, porém, que tais mudanças se processam sem que o fundamento da sociedade capitalista se altere: propriedade privada dos meios de produção em poucas mãos e venda da força de trabalho, ainda que disfarçada para a maioria.¹⁵

A forma e o conteúdo da escola, tal como definidos por Enguita (1989, 1993), foram refinados pela crescente conversão da educação em mercadoria, a partir dos anos 1990, no Brasil e no mundo. Forma e conteúdo escolar sofreram engessamento e controle maiores, decorrentes da mercantilização do ensino, a qual necessita de padronização de conteúdos (PCNs e BNCC), avaliação em larga escala, destinada à hierarquização e responsabilização (vide inúmeras provas e índices que medem e classificam as escolas e estudantes), e maior controle sobre a formação de professores. Sob as propaladas novas formas de ensino, subjaz a massificação em nova escala. Vivemos sob novas variantes do tecnicismo educacional (SAVIANI, 2008; FREITAS, 2014b). Neste contexto, o trabalho pedagógico é ainda mais padronizado; sua aparente variedade consiste em diferentes produtos de uma mesma lógica, correspondentes aos diferentes postos sociais. Para as massas populacionais, entrega-se um pacote educativo em que se destacam a padronização do conteúdo e da forma, o controle por meio da avaliação permanente, o enfraquecimento de conhecimentos necessários para o entendimento do real, o estreitamento da forma escolar, a minimização dos custos, o pragmatismo na perspectiva. Por necessidades econômicas e ideológicas, o empresariamento da educação leva à manutenção e ao recrudescimento da forma escolar, ou seja, por razões ligadas aos custos educativos da mercadoria força de trabalho e ao controle do perfil ou do conteúdo educativo.

15 Cf.: FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de UBERização: do emprego ao trabalho. Marx e o Marxismo. *Revista do NIEP-Marx*, [S. l.], v. 5, n. 8, p. p. 45-67, jul. 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx>. Acesso em: 20 set. 2019.

Neste contexto, os jovens não veem muito sentido na escola; eles apenas a toleram, na expectativa de que a escolarização lhes ajude a alcançar um futuro melhor. Todavia, muitos deles percebem que a escola não consegue cumprir esta promessa numa sociedade desigual e pautada na exploração, quanto mais em contextos de desemprego, elevada concorrência e baixa qualidade educacional. A compreensão crítica da sociedade e da escola burguesas auxiliam-nos imensamente a compreender as causas da desmotivação de estudantes e do adoecimento dos docentes, questões tão presentes na realidade escolar da atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo se desenvolveu sob o pressuposto de que a escola é uma relação – ou um conjunto de relações – e que, portanto, trata-se de analisá-la(s), pois é aí que podemos encontrar o sentido educativo da escola. É sob as relações concretas em que se movem os estudantes que podemos avaliar se a escola educa de modo crítico ou acrítico, se ela educa para que os estudantes sejam sujeitos de suas vidas e do mundo ou sujeitos objetificados, para que eles pensem ou sejam pensados. O artigo, com base em seus autores de referência, deu-nos pistas para entender que a escola, sob a sociedade capitalista, difunde rudimentos da ciência, mas não o pensar cientificamente; estuda aspectos e partes do real, mas pouco promove a visão de totalidade, dialética e contradição; ensina (precarosamente) a ler e escrever, mas não dá conta de desenvolver o amor pela literatura. Nas escolas se fala muito em autonomia e em crítica, mas o tempo todo os estudantes são tutelados e padronizados.

Sustentamos, portanto, que tais características não expressam uma disfunção ou anomalia do sistema educacional, antes, elas

descrevem seu papel na atual sociedade. A escola não pode formar sujeitos plenamente desenvolvidos quando a sociedade capitalista, da qual ela é parte, exige, sobretudo, força de trabalho barata e explorada. O que afirmamos até aqui, porém, não significa que seja impossível mudar a escola, mas sim que mudar o sistema educacional é, de algum modo, mudar toda a sociedade (MARX, 2004). Ou a escola reproduzirá a sociedade, se não houver um esforço em contrário. Para Suchodolski (2002), a escola constrói o futuro à medida que anda junto com as lutas que constroem este futuro.

Muitos dos autores e educadores aqui mencionados foram ativos nas lutas de seus povos para a construção de outra forma social e escolar. Suas obras, além de críticas à escola burguesa, oferecem pistas importantes para pensar este espaço educativo em outras bases, nas quais os estudantes são sujeitos ativos de seu conhecimento, uma escola carregada de vida, arte, trabalho, ciência, coletividade e auto-organização estudantil (PISTRAK, 2018; KRUPSKAIA, 2017). Muitas experiências se desenvolveram e se desenvolvem na direção de uma transformação profunda na escola. Citamos a experiência educacional da Rússia Soviética, a qual consistiu em buscar alterar as relações sociais no interior da escola, pautando-as pela relação entre trabalho e estudo, pela auto-organização dos estudantes, pela atualidade e pela perspectiva de formação multidimensional. O estudo desta e de outras propostas, como a pedagogia freiriana e a pedagogia histórico-crítica, ambas brasileiras, oferece indicações importantes para os educadores que pretendem seriamente pensar a escola sob outras bases.

Os estudantes estão ansiosos por novas experiências, por exercitar novas relações na escola e são capazes de denunciar a escola e a sociedade tal qual se encontram (DALMAGRO, 2018). Que nós professores consigamos dialogar com eles e, com uma sólida formação docente, compreender as pistas da escola (e da sociedade) do futuro.

REFERÊNCIAS

- BARATA-MOURA, José. *Ontologia e Política*. Estudos em torno de Marx II. Lisboa: Avante!, 2016.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'École capitaliste em France*. Paris: François Maspero, 1971.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CASTRO, Ramón Peña. *A questão do trabalho*. São Carlos: UFSCar, 1988.
- CATINI, Carolina de Roig. *A Escola como forma social: um estudo da forma escolar capitalista*. 2013. 258 f. Tese (Doutorado de Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- CHAUÍ, Marilene. Introdução. In: LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. São Paulo: Hucitec; Unesp, 1999.
- CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista*. Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa Ômega, 2004.
- DALMAGRO, Sandra Luciana. *Conteúdo e Forma Escolar na perspectiva dos jovens*. In: REUNIÃO REGIONAL DA ANPED SUL, 12. 2018, Porto Alegre. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPED, 2018. Não paginado. ISSN: 2595-7945. Disponível em: <https://bit.ly/31TnhcZ>. Acesso em: 20 set. 2019.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. A educação de um ponto de vista histórico. *INTERMEIO: Revista do Mestrado em Educação – UFMS, Campo Grande*, v. 1, n. 1, p. 11-16. 1985. Disponível em: <https://bit.ly/3fXZGgk>. Acesso em: 20 set. 2019.
- FIOD, Edna G. M. Politécnia: a educação do molusco que vira homem. In: AUED. Bernadete W. (org.) *Educação para o (des)emprego (ou quando a libertação da necessidade de emprego é um tormento)*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 83-108.
- FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de UBERização: do emprego ao trabalho. Marx e o Marxismo. *Revista do NIEP-Marx, [S. l.]*, v. 5, n. 8, p. p. 45-67, jul. 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx>. Acesso em: 20 set. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinar: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014a. ISSN: 2175-5604. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v6i1.12594>.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresarias da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógica na escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014b.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

KRUPSKAYA, Nadezhda. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEONEL, Zelia. *Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal da Educação*. 1994. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 2000.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1, v. 1.

MARX, Karl. Exposição no Conselho Geral da OIT em 1869. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

PAULUS, Pascal. *Uma outra forma de fazer a escola: a voz do Operário da Ajuda*. 2013. 557 f. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

PETITAT, Andre. *Produção da escola: produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

RUGIU, Antonio Santoni. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHULGIN, Viktor N. *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. São Paulo: Centauro, 2002.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3h37Cyc>. Acesso em: 20 set. 2019.



4

Adriana D'Agostini
Gilberto Nogara Junior
Luciana Pedrosa Marcassa

A Reforma do Ensino Médio: *implicações para a escola e a formação de jovens trabalhadores*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.800.100-130



INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretendemos demonstrar alguns aspectos da construção e implementação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Emti), assim como suas implicações para a organização escolar, o trabalho docente e a formação de jovens trabalhadores.

A Reforma do Ensino Médio foi realizada em três etapas claras e distintas. A primeira foi a de construção da proposta, com formação de comissões, conciliações e formulação do texto da lei aprovado em 2017. A segunda etapa é a que estamos vivendo neste momento, a de implementação, que se dá por adesão, incentivos e ajustes, com a finalidade de experimentar e adequar o que for necessário para a viabilidade da lei. A terceira etapa está prevista para 2022 e corresponde à implantação, ou seja, à obrigatoriedade do conteúdo e da forma da lei para todas as escolas e cursos de Ensino Médio do país.

No estado de Santa Catarina, as experiências em curso nas escolas que aderiram à reforma se iniciaram em 2018, por meio da parceria da Secretaria de Educação do Estado (SED-SC) com o Instituto Ayrton Senna (IAS).¹⁶ O currículo, o material, a formação continuada de professores e a supervisão ficaram ao encargo do IAS e estão em consonância com a Lei nº 13.415/2017 e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2019. A estrutura, os recursos e a contratação dos professores ficaram ao encargo da SED-SC. Já a escola, sua direção, coordenadores e professores são os executores da proposta.

Tal reforma tem consequências imediatas na vida escolar e na formação de jovens trabalhadores, pois altera o tempo-

¹⁶ Instituto Ayrton Senna, Natura, Capes, Movimento Santa Catarina pela Educação, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Federação das Indústrias de Santa Catarina (Fiesc) compõem o grupo de parceiros da SED-SC.

espaço escolar, a proposta curricular e a concepção de formação. Reconhecemos nesta reforma uma reorganização curricular pautada na flexibilização, nas parcerias público-privadas, no notório saber e na reconversão docente. Para entendê-la, é necessário realizar uma análise complexa da Lei nº 13.415/2017, da Portaria nº 727, de 13 de julho de 2017, e da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, que possibilitaram a sua implementação, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018) e da BNCC/2019, que regulamentam o Ensino Médio nas questões mais específicas.

O período de construção desta reforma foi longo, atravessado por tensões e disputas e marcado por momentos distintos, desde as primeiras críticas e diagnósticos oficiais até a proposição de ações e programas que serviram como laboratórios para a testagem do modelo que veio a ser adotado. Os diagnósticos que antecederam a atual reforma criaram um consenso em torno da existência de uma suposta crise do Ensino Médio, asseverando que esta etapa da Educação Básica estaria distante dos ‘diferentes anseios e interesses’ dos jovens. Além de estudos que evidenciaram novos modos de ser e viver a condição juvenil, esses diagnósticos se basearam em dados de aprendizagem do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), estatísticas de evasão escolar, estudos sobre a necessidade de qualificação para o primeiro emprego, todos eles realizados de forma aligeirada e superficial, em plena consonância com as orientações de Organismos Multilaterais (OM). Já as propostas de mudanças curriculares e as experiências-piloto anteriores à reforma, ancoradas na perspectiva da conciliação de classe, foram realizadas a partir do trabalho conjunto de intelectuais do campo crítico, movimentos sociais e sindicais e de grupos de reformadores empresariais, tais como o



Movimento Todos pela Educação (TPE).¹⁷ Dentre estes projetos-piloto, destacamos o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) como o maior programa de ampliação da jornada escolar no Brasil.¹⁸

Ao longo do século XXI, a questão da ampliação do tempo do estudante na escola passou a ser abordada com maior ênfase, seja do ponto de vista das ações do governo, seja do ponto de vista das recomendações dos OMs. No primeiro caso, temos como exemplos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007; o Programa Mais Educação (instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007);¹⁹ o ProEMI, criado em 2009; o Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013; e o próprio Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), que tem uma meta²⁰ específica sobre a temática e um conjunto de nove

17 Fundado em 2006, na cidade de São Paulo, o TPE é uma organização da sociedade civil composta por representantes e instituições do capital financeiro, industrial e midiático, como por exemplo, a Fundação Bradesco, o Itaú Social, o Instituto Unibanco, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Votorantim, o Instituto MRV, o Instituto Ayrton Senna, entre outros mantenedores e apoiadores. Na ata de sua fundação foi apresentada a Carta-Compromisso Todos Pela Educação e, em 2007, o TPE conseguiu implementar sua agenda no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007). O TPE tem representado, desde então, os interesses do empresariado brasileiro e internacional e seu projeto educacional para a classe trabalhadora.

18 O ProEMI foi iniciado em 2009 e finalizado em 2018. Segundo dados da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), entre 2009 e 2013, aderiram ao programa 5.189 escolas, totalizando 3.721.725 milhões de estudantes. Estima-se que os R\$ 300 milhões aportados pelo MEC no ProEMI no biênio 2016/2017 tenham atendido 4,5 milhões de estudantes em 7,3 mil escolas, o que representa, aproximadamente, 65% dos estudantes do Ensino Médio da rede pública. Em que pese o aumento exponencial do programa – em oito anos, o número de escolas aderentes aumentou treze vezes, e o número de estudantes atendidos foi multiplicado por quinze –, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), criada a partir das disposições da Lei nº 13.415/2017, especificamente do Art. 13, contou com R\$ 1,5 bilhão no biênio 2017/2018 (R\$ 1,2 bilhão a mais que o investido no ProEMI no biênio 2016/2017), e com previsão de aporte acima de R\$ 920 milhões anuais a partir de 2020. A via do financiamento ‘naturalmente’ corrige o fluxo das adesões ou indicações para integrar determinadas políticas.

19 O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, estabelece em seu Art. 1º: “O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010).

20 Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica.

estratégias. No segundo caso, dentre as recomendações dos OMs, é importante destacar que o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) apoiam a ampliação da jornada escolar como estratégia de combate à pobreza. Em ambos os casos, em que pese a diferença na adoção de determinadas terminologias, a questão central é o acesso ao fundo público, seja diretamente, via financiamento das políticas, como o recente acordo entre Brasil e Banco Mundial,²¹ na ordem de US\$ 250 milhões, autorizado pelo Senado Federal em janeiro de 2018 – aproximadamente R\$ 1 bilhão em cotação de julho de 2019, a ser pago em parcela única, em dezembro de 2037²² –, para apoiar a implementação do ‘novo’ Ensino Médio a partir do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Portaria nº 649/2018), seja indiretamente, via ampliação do sistema educacional pelas parcerias público-privadas, como prevê a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável,²³ da Unesco (2015).

Neste contexto, o ProEMI configura-se como uma das frentes experimentais que o Estado brasileiro usou no sentido de “Tirar proveito do laboratório de ação educacional brasileiro”, como propalado pelo BM (2010, p. 7). Programas implementados via adesão são experimentos isolados, sem força de lei, mas servem de termômetro para mensurar o alcance e o impacto de determinadas ideias e ações. Assim, a ampliação do tempo do estudante na escola, a readequação curricular, as parcerias público-privadas (ideia de sistema educacional ampliado) e o protagonismo juvenil como elemento de valorização da vocação e das escolhas do jovem são categorias e *slogans* regularmente presentes nos documentos

21 Para maiores informações, consulte o Portal MEC: <https://bit.ly/3aPziEe>.

22 A taxa de juros será a LIBOR de seis meses, adicionada de *spread* fixo de 1,65 a.a, pagos semestralmente. Para maiores informações sobre as condições de empréstimo, consulte: <https://bit.ly/3gqvH0u>. Acesso em: 17 jul. 2019.

23 Disponível em: <https://bit.ly/3gvV0P6>. Acesso em: 1º ago. 2019.

norteadores do ProEMI (BRASIL, 2009a, 2009b, 2011, 2013, 2014a, 2016a, 2016b, 2017a, 2017c) e nos documentos que antecederam e orientam a atual reforma do Ensino Médio.

Estes *slogans* permanecem em vários documentos associados a experiências exitosas e fundamentam concepções agora consolidadas na Lei nº 13.415/2017. Mas a disputa pela formação do jovem trabalhador via Ensino Médio segue acirrada neste cenário, de tal modo que diferentes sujeitos coletivos têm se envolvido neste debate, desde os movimentos sociais e sindicais, intelectuais, pesquisadores das universidades, até os OMs e os empresários. Trata-se, no entanto, de perceber que projeto de Ensino Médio se tornou hegemônico e vem sendo desenvolvido pelo Estado, bem como que consequências ele tem para a escola e a formação de jovens trabalhadores.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: PROTAGONISMO OU REGULAÇÃO DA JUVENTUDE?

A ampliação da jornada escolar é condição necessária para efetivação da flexibilização curricular e a infiltração do capital na Educação Básica via estabelecimento de parcerias público-privadas. Este ponto de partida é fundamental para compreendermos o caráter da atual reforma do Ensino Médio e seus impactos na formação dos jovens.

O primeiro artigo da Lei nº 13.415/2017 altera o artigo 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), relativo à jornada escolar, prevendo sua

ampliação para 1.400 horas anuais.²⁴ Em virtude dessa alteração, foi criado o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, ordenado no biênio 2017-2018 pela Portaria MEC nº 727/2017; e em 2019, pela Portaria MEC nº 649/2018, atendendo à disposição do artigo 13 da Lei nº 13.415/2017.

Com efeito, as dimensões apontadas anteriormente ganham contornos melhor definidos quando analisados à luz das atuais DCNEM (Parecer CNE/CEB nº 3/2018), notadamente a partir da Seção I, que trata da *estrutura curricular*, e do Capítulo II, que dispõe *sobre as possibilidades de formas de oferta e organização*, por nós considerados pontos-chave para avaliar os possíveis desdobramentos das alterações curriculares e das parcerias após a inclusão do artigo 35-A²⁵ e a alteração do artigo 36²⁶ da LDB/1996.

A seção I – *Da Estrutura Curricular* – é composta por seis artigos (Art. 10 ao 16) e trata sobre a composição da formação geral básica e dos itinerários formativos. A formação geral básica é prevista por competências e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e organizada por áreas do conhecimento, que devem ser organizados de modo interdisciplinar e transdisciplinar, com carga horária total máxima de 1.800 horas e que podem ser desenvolvidas “por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas”. (BRASIL, 2018, p. 21).

24 A ampliação da jornada encontra-se na Portaria nº 727/2017 e sua vigência perdurou até o final de 2018, com a possibilidade de ampliação para até 1.520 horas. Com a Portaria nº 649/2018, ainda em vigência, a jornada recuou para 1.000 horas anuais, com aumento progressivo.

25 Art. 35-A. Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 1996).

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

As DCNEM, a exemplo da Lei nº 13.415/2017, estipulam a carga horária total máxima, mas não a mínima, o que permite interpretações e ações abaixo das 1.800 horas destinadas à formação geral básica. Concomitante a este processo, marcado pela incerteza, a flexibilização do núcleo comum é também impulsionada pela noção de *estudos e práticas*:

Art. 11. [...].

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, *estudos e práticas* de:

I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;

II - matemática;

III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;

V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;

VIII - sociologia e filosofia;

IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (BRASIL, 2018, p. 6, grifos nossos).

A terminologia *estudos e práticas* é uma formulação mais flexível e substitui a noção de componentes curriculares obrigatórios na forma de disciplinas. Em outras palavras, é uma organização que permite variadas ações ligadas ao tema daquela disciplina, por exemplo, seminários, palestras, simpósios, etc., “[...] *como estratégias que rompem com o estudo isolado das disciplinas*”,²⁷ como se a organização por disciplinas, pela sua suposta rigidez, fosse a raiz do problema.

O Art. 12 das DCNEM dispõe que os itinerários formativos devem ser organizados em: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; e formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

Em pesquisa recente, realizada em dez escolas públicas que atendem os jovens dos territórios do maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis,²⁸ a falta de estrutura física e o sucateamento de equipamentos e laboratórios das escolas foram apontados como um dos principais elementos que afastam os jovens da escola. Soma-se a isto o contingenciamento orçamentário previsto na Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que irá precarizar ainda mais as escolas. O cenário que se apresenta, por exemplo, no itinerário II – Matemática e suas tecnologias, principalmente relacionado à automação, à robótica e à inteligência artificial, somente poderá ser realizado em instituições privadas. Para a escola pública, isso coloca ao menos duas dificuldades: a primeira é a não oferta deste itinerário, uma vez que o § 8º do Art. 12 das DCNEM aponta que “A oferta de

27 Concepção presente no Art. 11, § 5º, das DCNME (BRASIL, 2018, grifos nossos).

28 Pesquisa *Juventude pobre e escolarização: relações com a escola, o trabalho e a cultura em territórios do maciço do Morro da Cruz* (MARCASSA; CONDE; DALMAGRO, 2019). Investigamos as relações que a juventude pobre do maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis, SC, estabelece com a escola, com o trabalho e com a cultura, considerando um conjunto de processos sociais que determinam a produção da existência em territórios de precariedade social. A pesquisa foi realizada em dez escolas de Educação Básica, localizadas no entorno desses territórios, tendo como sujeitos adolescentes e jovens estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, contabilizando 1.181 participantes.

itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino” (BRASIL, 2018, p. 23); a segunda é o fato de esta oferta ocorrer fora da escola, por meio de parcerias público-privadas, seguindo a lógica da certificação e incorporação ao histórico escolar:

Art. 12. [...].

§ 9º Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento. (BRASIL, 2018, p. 23).

Os itinerários formativos, sem exceção, podem e deverão ser ofertados em instituições parceiras das escolas e das Secretarias Estaduais de Educação. Em síntese, reduz-se a parte comum a limites que não são sequer previstos e coloca-se em suspensão a parte flexível, embora os itinerários sejam apresentados como

Art. 12. [...]

§ 2º [...] o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento [que] devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: [...]. (BRASIL, 2018, p. 22).

Os eixos estruturantes a que se refere o parágrafo 2º do Artigo 12 são:

I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam as demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (BRASIL, 2018, p. 22).

A ideia de resolução de problemas (soluções para questões e problemas ou solução de conflitos) atravessa todos os eixos estruturantes dos itinerários formativos, sobretudo o eixo IV - empreendedorismo, que foi previsto para responder ao problema de inserção profissional juvenil.²⁹ No Brasil, os dados do mercado de trabalho divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que a taxa de desemprego dos trabalhadores jovens (entre 18 e 24 anos) é de 26,6%, mais do que o dobro da população geral, que ficou em 12,4% no segundo trimestre de 2018. Entre dezembro de 2018 e maio de 2019, 36,7 milhões de brasileiros se encontravam em situação laboral informal (aproximadamente 43% da população ocupada); o desemprego e a subutilização da força de trabalho atingiram, neste mesmo período, respectivamente, 13,4 e 28,3 milhões de pessoas.³⁰ Mas, de acordo com as DCNEM, estes problemas podem ser solucionados a partir do “[...] desenvolvimento

29 Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), um em cada cinco jovens de 15 a 24 anos procura trabalho na América Latina e não encontra, uma faixa etária com taxa de desocupação três vezes superior à população adulta. Disponível em: <https://bit.ly/3hBpDDK>. Acesso em: 14 jul. 2019.

30 Confira os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD Contínua) na página do IBGE. Disponível em: <https://bit.ly/3hpczBx>. Acesso em: 5 ago. 2019.

de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (BRASIL, 2018, p. 22). Interrogamos, contudo, se, de fato, os problemas estruturais de ausência de postos de trabalho podem ser resolvidos pela educação, a inovação e o empreendedorismo. Isso nos parece, na verdade, mais uma forma de responsabilização dos jovens pelos problemas relacionados ao desemprego.

Os artigos 15 e 16 das DCNEM tratam exclusivamente do itinerário técnico-profissionalizante e da possibilidade de habilitação profissional técnica e qualificação profissional. Em ambos os casos, de acordo com o Art. 16, sua oferta deve considerar:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2018, p. 24).

Pela forma como se estruturam os itinerários técnicos e profissionalizantes, a parte de formação técnica ocorrerá em instituições de ensino públicas ou privadas, enquanto a habilitação profissional (ou programa de aprendizagem, certificação intermediária e certificação profissional, de acordo com o Artigo 6º das atuais DCNEM) dar-se-á diretamente na própria empresa interessada. Na realidade, este itinerário abre uma nova senda³¹ na formação dos jovens; em ambos os casos, este processo é apresentado pelo viés dos *interesses dos estudantes*, segundo “[...] as possibilidades das

31 O estudo de Silva (2019) argumenta que a Reforma do Ensino Médio de 2017 pode ser vista como um meio de ampliar a jornada de trabalho do trabalhador coletivo. Por meio do “reconhecimento de competências”, abre infindáveis brechas ao sistema produtivo, em articulação com os sistemas educacionais, para promover maior extração de massa de mais-valor, ampliando o grau de exploração da força de trabalho.

instituições e redes de ensino, as demandas do mundo do trabalho e a relevância para o contexto local” (BRASIL, 2018, p. 24).

O Capítulo II – *Formas de oferta e organização* – é composto por três artigos. O Art. 17 aborda as formas de oferta e organização do Ensino Médio e de suas respectivas cargas horárias. Em relação ao Ensino Médio diurno, o objetivo é a ampliação da jornada para 1.400 horas anuais (atualmente, a carga horária total é de 2.400 horas, em três anos), com previsão de ampliação para 3.000 horas até 2022. Sobre o Ensino Médio noturno, as DCNEM permitem ampliar sua duração para mais de três anos mediante menor carga horária diária e anual, garantido o total mínimo de 2.400 horas até 2021 e de 3.000 horas a partir do ano letivo de 2022 (BRASIL, 2018).

Na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) deve ser ofertada preferencialmente integrada com a formação técnica e profissional, com carga mínima da parte comum de 1.200 horas e observadas as diretrizes específicas, com a possibilidade de “oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado. (BRASIL, 2018, p. 25).

O cumprimento de parte da formação a distância não é exclusividade da EJA, sendo possível também no Ensino Médio regular, nos períodos diurno e noturno:

Art. 17. [...].

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno. (BRASIL, 2018, p. 26).

Este é um movimento que, por um lado, impulsiona o estabelecimento de parcerias – a questão estrutural das escolas e dos equipamentos, sobretudo os tecnológicos, é um dos maiores entraves para a oferta de ensino à distância pela própria escola, razão pela qual tal função é atribuída às empresas especializadas – e, por outro, contribui para um aparente equilíbrio da evasão, ou seja, ficará no Ensino Médio diurno uma parcela de estudantes muito menor do que hoje, o que pode levar ao fechamento de inúmeras escolas.

O processo de readequação curricular é marcado pela concentração (quantitativa) em disciplinas como língua portuguesa e matemática e pela redução das demais disciplinas. Qualitativamente, este movimento também é afetado pela criação de um campo de estudos e práticas. Dessa forma, o currículo é, ao mesmo tempo, reduzido no tocante ao conhecimento e direcionado de forma pragmática às determinações do mercado, enquanto estas determinações ampliam o currículo com questões de cunho psicologizante, conforme estabelece a Portaria nº 727/2017 (BRASIL, 2017c, Art. 12, § 4º) ao prever a jornada ampliada com carga horária mínima de 2.250 minutos semanais,³² o que corresponde a 7 horas e meia por dia.³³ Estes 1.050 minutos diários incorporados à jornada regular acrescentam 5 horas semanais à disciplina de língua portuguesa, 5 horas semanais à de matemática e 7 horas e 30 minutos à parte flexível, correspondendo assim a aproximadamente 22% da jornada semanal do estudante, a ser trabalhada nos núcleos articulados³⁴ sob o prisma do protagonismo juvenil, no contexto das chamadas competências socioemocionais.

32 No Ensino Médio regular, a jornada semanal dos estudantes corresponde a 1.200 minutos semanais.

33 Não há estipulação máxima; na escola que foi indicada e aderiu ao Novo Ensino Médio em Florianópolis, os estudantes permaneciam 10 horas diárias na unidade, exceto às quintas-feiras, quando saíam às 12 horas.

34 A estrutura curricular do modelo de Ensino Médio de Tempo Integral da rede de Santa Catarina é constituída de dois macrocomponentes que se entrelaçam: Áreas de Conhecimento e Núcleo Articulador. As disciplinas, organizadas em Áreas de Conhecimento, trabalham os conteúdos previstos nos documentos orientadores do currículo. O Núcleo Articulador introduz na matriz curricular componentes inovadores, que oferecem aos estudantes oportunidades educativas transformadoras, ligadas à construção de seus projetos de vida e à atuação em iniciativas protagonistas em projetos de intervenção e de pesquisa, propícias à construção e/ou recontextualização de conhecimentos em projetos.

Enquanto as competências são definidas como “[...] mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 17), a terminologia socioemocional ainda não é conceituada de modo explícito nos documentos referentes ao Ensino Médio.

Não obstante, as mudanças que vêm sendo operadas sobre a educação, assim como a atual reforma do Ensino Médio, absorvem as orientações dos OMs. Tanto o BM como a Unesco têm reiterado, nos últimos trinta anos, a ideia de *aprendizagem ao longo da vida*, deslocando o foco da ‘educação para todos’, que foi a estratégia adotada na Conferência de Jomtien, em 1990, para a ideia de “aprendizagem para todos”, *slogan* da Estratégia 2020 do BM (2011), segundo a qual o desenvolvimento de atributos pessoais ao longo da vida e a adaptabilidade são habilidades fundamentais a serem promovidas desde muito cedo nas atuais e futuras gerações. Segundo o documento do BM (2011, p. 3), a nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão:

[...] o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem [...] são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades.

Assim, o apoio dessas agências às reformas na educação e os investimentos financeiros e técnicos para realizá-las têm como contrapartida a produção de resultados, a serem verificados pela aquisição dessas habilidades e competências. Seguindo o mesmo caminho do BM, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicou, em 2015, um documento específico sobre as competências socioemocionais, definindo-as como



[...] capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo. (OCDE, 2015, p. 35).

Ao longo do documento (OCDE, 2015), consciência, sociabilidade e estabilidade emocional, perseverança, autoestima, motivação, foco, senso de responsabilidade, capacidade de trabalho em equipe e resiliência são indicadas como as dimensões mais importantes das competências socioemocionais. Observa-se, assim, que o sucesso individual e social é depositado no desenvolvimento de características pessoais, que podem e devem ser promovidas nos diferentes contextos educacionais. Para a OCDE (2015), os espaços de aprendizagem são diversos, como a família, a comunidade, a escola e o trabalho, contudo os espaços de trabalho se destacam pelo potencial de desenvolvimento de competências socioemocionais, sobretudo em relação aos jovens. O discurso da empregabilidade, com foco na experiência prática do trabalho, somado ao *slogan* da aprendizagem ao longo da vida e ao ajustamento às demandas dos contextos locais, alinha-se muito bem à política de formação da juventude trabalhadora contida na atual Reforma do Ensino Médio. Os jovens são, portanto, chamados a adquirir habilidades e características pessoais que promovam mudanças no trabalho e em outras dimensões da vida, uma vez que a responsabilidade pelos resultados econômicos e sociais aparece atrelada ao desenvolvimento das chamadas “Competências para o Século XXI”.

[...] por meio da perseverança e do trabalho duro os jovens com uma sólida base socioemocional podem progredir muito mais em um mercado de trabalho altamente dinâmico e focado nas competências. Eles têm maior probabilidade de evitar doenças físicas e mentais controlando seus impulsos, adotando um estilo de vida saudável e mantendo fortes relacionamentos interpessoais. São mais capazes de proporcionar apoio social



e de ser ativamente engajados na sociedade e nas ações que protegem o meio ambiente, cultivando a empatia, o altruísmo e o afeto. (OCDE, 2015, p. 27).

Em seu estudo sobre *Os Programas de Aprendizagem Profissional e o projeto do capital para a juventude trabalhadora*, Katrein (2018) nos alerta para o componente moralizante e para o propósito de coesão social que toda educação baseada no desenvolvimento de competências socioemocionais contém:

As competências socioemocionais também apresentam uma importante dimensão moralizante no discurso de controle da violência, do uso de álcool, tabaco e outras drogas, e sobre obesidade, depressão e outros problemas de saúde. Isto porque os formuladores omitem as suas causas sociais, depositando a responsabilidade para a sua solução sobre os próprios jovens. Tal psicologização das questões sociais tem a função de forjar a coesão social, formando subjetividades adaptáveis, não só pela submissão ao projeto do capital, mas pela construção de uma mentalidade que o legitime. (KATREIN, 2018, p. 99).

Desse modo, fica claro que o protagonismo juvenil e a construção de projetos de vida, em consonância com o Eixo Estruturante IV – empreendedorismo (BRASIL, 2018, p. 7), no contexto de uma educação para a *solução de problemas*, são a saída indicada aos jovens, ambos calcados no radicalismo do individualismo e apontados como possíveis nos marcos desta sociabilidade. Assim, a determinação externa – a realidade do mercado de trabalho e das condições de vida da classe trabalhadora – é travestida de vontade interna do jovem, seus “interesses e anseios”, de modo que ser protagonista, ou seja, ser o personagem principal deste processo, é apresentado ao jovem como único recurso possível.



Como afirma Piconi (2018), a condição social dos jovens estudantes é dissimulada por um processo de individualização em que o indivíduo se torna responsável pelo seu próprio sucesso, bastando ter sonhos e correr atrás de sua realização. As propostas de criação de itinerários formativos, de forma a atender aos supostos interesses dos jovens, somadas ao discurso sedutor do empreendedorismo e à construção de projetos de vida, colocam sobre eles a responsabilidade por sua qualificação e êxito no trabalho. Enquanto isso, os documentos do 'novo' Ensino Médio apostam na subjetividade dos jovens, em seu padrão emocional, seus desejos, sua autonomia, seu *protagonismo*, porém desvinculando-os de sua classe social e de sua condição objetiva.

Há, nesta relação, um atrito que, em parte, tenta ser minimizado pelo desenvolvimento das competências socioemocionais, de modo a fazer com que estes jovens consigam se mover – sendo protagonistas e construindo seu projeto de vida – e suportar os abalos de uma forma social regulada indireta e desigualmente. As competências socioemocionais surgem como a tentativa de desenvolver atitudes e valores que permitam a

[...] reação intensa e breve de um organismo [o jovem] a um lance inesperado [oscilação do mercado], o qual se acompanha um estado afetivo de conotação penosa [*desemprego*] ou agradável [conseguir vender sua força de trabalho ou produzir um bem ou serviço]. (FERREIRA, 1975, p. 511).

A REFORMA NO PAPEL DO PROFESSOR: FORMAÇÃO REBAIXADA PARA UMA JUVENTUDE DÓCIL

A mudança mais visível da Reforma do Ensino Médio no que diz respeito ao papel do professor (o que implica também uma mudança

da concepção de trabalho docente e da organização pedagógica das atividades de ensino e aprendizagem) é a proposta de que determinados conteúdos do currículo escolar possam ser oferecidos e ministrados por pessoas que comprovem experiência ou formação afim ao conteúdo, denominados “profissionais com notório saber”. Essa brecha no texto da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b, Art. 36, § 11) está claramente aberta ao itinerário formativo técnico e profissional, mas nada impede que esses profissionais possam atuar também em outros itinerários formativos, ou mesmo em áreas e campos do conhecimento consolidados em torno da chamada formação geral.

Essa abertura para que profissionais sem habilitação para o magistério atuem na formação escolar não é original. As concepções de um professor “gestor” de aulas e projetos, de um professor “administrador” ou ainda de um professor “instrumento” (TRICHES, 2010) já apareceram em políticas e programas anteriores e vêm contribuindo para o processo de desprofissionalização docente, o que supõe a secundarização dos conhecimentos do professor e do seu trabalho pedagógico à medida que se que acentua o caráter pragmático e flexível da formação, aspecto mais marcante na atual proposta de reforma.

Em seu estudo sobre a Política de Educação Integral, desenvolvida ao longo dos dois mandatos do governo Lula da Silva (2003-2012), Karine Leandro (2014) observa que, juntamente com a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola (ampliação proposta também para o ‘novo’ Ensino Médio), houve a ampliação da gama de profissionais que passaram a atuar na instituição com vistas a realizar as atividades do currículo integral. Nesse processo, ela chama a atenção para o alargamento operado sobre a categoria ‘professor’, termo suprimido dos documentos que pautam este debate nacionalmente em benefício da categoria ‘educadores’, que inclui monitores, voluntários, oficineiros, agentes

educativos, animadores culturais e os professores. Esses novos sujeitos, que passam então a desenvolver práticas educativas dentro da escola, assumem, por sua vez, funções que não se restringem às atividades pedagógicas propriamente ditas, ou seja, aquelas relacionadas ao ensino e à aprendizagem dos conhecimentos escolares, pois desempenham papéis ligados à integração da escola com a comunidade em seu entorno, à assistência social dos alunos e de suas famílias, à coordenação de projetos culturais, entre outros, que adquirem um perfil muito mais intuitivo, administrativo, polivalente, gestor e empreendedor do que propriamente pedagógico. Para Leandro (2014), portanto, a Política de Educação Integral contribui para esvaziar o caráter pedagógico do trabalho docente, criando um professor “adaptável”.

Esse redimensionamento da categoria ‘professor’, visto superficialmente, pode expressar uma ampliação positiva das funções docentes, mas, na verdade, revela a *redução* do professor e a *secundarização* do trabalho pedagógico da escola. Esta política que, de um lado, corta investimentos na educação e no magistério, precarizando as condições de trabalho docente dentro da escola, e, de outro, cria demanda por profissionais polivalentes e flexíveis, expressa o domínio do capital no plano do ensino e da escolarização.

A Reforma do Ensino Médio aprofunda essa concepção de professor gestor, flexível e polivalente, impondo-lhe novas exigências. Otálora (2019), ao estudar a configuração da Educação Física em uma escola pública de Florianópolis, onde a implementação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (Emiti)³⁵ está em curso,

35 O Programa Emiti implementa os princípios da Reforma contidos na Lei nº 13.415/2017, desenvolvendo uma proposta de currículo flexível e integrado, que busca, como resultados, desenvolver o protagonismo juvenil e as “Competências para o Século XXI”. Apresenta uma proposta de gestão escolar baseada na tecnologia organizacional, chamada “Comunidade de Prática”, estabelecendo os conteúdos e metodologias de cada área do currículo. A matriz de competências do Emiti está em consonância com a BNCC, privilegiando oito macrocompetências: autoconhecimento, responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo. (OTÁLORA, 2019).

percebeu que o professor é visto como um gerente, ou mesmo como um gestor de aula. Dentro do Programa, que é coordenado pelo IAS, o professor recebe orientações específicas para atingir os resultados esperados no tempo/espço da aula, sendo esta entendida como “[...] o conjunto de interações educativas, sejam elas aulas, orientações de projetos, estudos orientados, atividades culturais ou esportivas, etc.” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2018, p. 12). Vale lembrar que esta concepção de aula como “interação educativa” está plenamente respaldada pelas DCNEM, quando propõem que a formação geral seja desenvolvida por meio de “[...] projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (BRASIL, 2018, art. 11, § 5º, p. 21), conforme mencionamos anteriormente.

Quanto aos resultados, o professor deve coordenar o espaço da ‘aula’ de modo a possibilitar o desenvolvimento de comportamentos e competências cognitivas e socioemocionais que favoreçam a construção da autonomia e do protagonismo, tanto dele próprio como dos estudantes. O professor torna-se assim um facilitador de vivências, um catalisador de experiências de aprendizagem, cujas referências devem ser produzidas desde a sua própria maneira de ser, pensar, sentir e agir. Identificamos assim como a proposta do ‘novo’ Ensino Médio não só relativiza a categoria ‘professor’, admitindo a presença de outros personagens com ‘notório saber’ para o desempenho das atividades de ensino, mas como a própria função docente é flexibilizada e reduzida a qualquer ‘interação educativa’, de modo que a noção de aula como espaço do processo sistemático de ensino e aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem é absolutamente atrofiada, sonogando-se aos jovens estudantes o acesso à ciência e à cultura elaboradas.

Outro problema identificado por Otálora (2019) em relação às mudanças provocadas pela Reforma do Ensino Médio no papel

do professor diz respeito aos métodos de ensino. O Programa Emiti provoca uma implosão interna no trabalho docente, no que diz respeito ao planejamento das ações pedagógicas, em especial quanto à articulação entre os objetivos de aprendizagem, os meios adequados para alcançá-los e as finalidades formativas. Na verdade, o Emiti desconstrói o princípio de que, para educar, é preciso um método de ensino. Com o esvaziamento da concepção de 'aula' como espaço do processo de ensino-aprendizagem, os métodos de ensino se tornam desnecessários. Em troca, o IAS propõe 'metodologias integradoras', que se configuram como diretrizes de orientação para os professores assumirem determinadas posturas em face dos estudantes e dos componentes que coordenam. São elas: 1) presença pedagógica (que possui três características: relação de confiança com os estudantes, mediação de conflitos, promoção da aprendizagem); 2) aprendizagem colaborativa (tem relação com o estímulo ao trabalho em equipe e ao desenvolvimento de competências, tais como aceitação do outro, empatia e reconhecimento); 3) problematização (desenvolve a participação em torno de situações-problema, diante das quais o estudante é estimulado pelo professor a desenvolver uma atitude investigativa); 4) formação de leitores e produtores de textos na perspectiva dos multiletramentos (ferramenta elementar para inserir os estudantes no contexto das mídias sociais); 5) educação por projetos (visa ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo juvenis).

Destaca-se que, ao contrário da seleção de critérios, de passos e de ações de ensino a serem organizadas com vistas à apropriação de conhecimentos, as 'metodologias integradoras' são comportamentos solicitados dos professores na relação com os estudantes, tendo em vista a gestão adequada da aula e o alcance de resultados. Uma vez que o processo de ensino-aprendizagem se subordina às situações-problema definidas pelos estudantes, o professor deixa de ser sujeito da relação triádica que constitui com o aluno e o conhecimento, convertendo-se em mero *instrumento* das 'interações pedagógicas', que não são definidas nem projetadas por ele.

Na atividade do 'professor instrumento', evidencia-se um dos pontos de estrangulamento ou mesmo de *desfiguração* do trabalho docente: a fragmentação entre o pensar e o fazer, entre o planejamento e as ações pedagógicas. Segundo Otálora (2019), o IAS elaborou, no contexto do Emte, um Caderno de Orientação para Planejamento de Aula (OPA). Trata-se de uma ferramenta que orienta o trabalho pedagógico para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais sob a forma de 'vivências' e 'interações pedagógicas'. As OPAs são semestrais e planejadas em separado para cada área do conhecimento, descrevendo como deve proceder o docente durante o trato dos conteúdos propostos, o número de aulas para a sua progressão, as atividades a serem realizadas (dispostas em um mapa) e as formas de avaliação do conteúdo ministrado pelo professor. Dito de outro modo, as OPAs oferecem aos docentes um plano de ensino estruturado, com a respectiva sequência didática das aulas.

Ao prever o conteúdo de ensino, os objetivos de aprendizagem, o tempo pedagógico para alcançá-los, as etapas ideais para seu prosseguimento e os procedimentos de avaliação, as OPAs fornecem ao professor uma proposta pronta, cabendo a ele somente operacionalizá-la, como bom 'gestor de aula', facilitando assim as situações de aprendizagem para os alunos. Como podemos notar, o processo de implementação do 'novo' Ensino Médio induz à fragmentação, ao esvaziamento e à subordinação do trabalho pedagógico dos professores a uma lógica flexível, pragmática e mercantil de formação de competências e de alcance de resultados imediatos. Com isso, reduz-se o papel do professor a mero executor de planos não concebidos por ele, criando-se uma falsa ideia de ruptura com o autoritarismo docente e o modelo disciplinar rígido e desinteressante aos jovens. De outro lado, pela via do rebaixamento do conhecimento científico, que só é possível de ser apropriado por meio de um conjunto de ações pedagógicas rigorosas, contínuas e sistemáticas, sonega-se aos jovens o acesso à cultura elaborada.

Ao separar o planejamento e a concepção das aulas da sua execução, a Reforma do Ensino Médio faz com que os professores percam o controle de seu trabalho, aprofundando o processo de desintelectualização docente (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015). Portanto, ao lado da desprofissionalização, favorecida pela absorção de profissionais com 'notório saber' no espaço escolar, para responder por atividades ligadas ao currículo e ao processo de escolarização, tem-se também, *pari passu*, um processo que desmonta o trabalho docente, desintelectualiza os professores e idiotiza a juventude trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este artigo com duas hipóteses sobre a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, para a organização escolar, o trabalho docente e a formação dos jovens, a saber:

1. A inviabilidade da sua implantação diante da realidade das escolas brasileiras, pois tal reforma exigiria alterações na organização escolar e, principalmente, na estrutura física das escolas, que não estão prevista pelo governo, muito pelo contrário, entraram em contingência a partir da Emenda Constitucional nº 95/2016. Esta condição, como pudemos argumentar, abre mais um flanco para a privatização via parcerias público-privadas já na Educação Básica,³⁶ uma vez que a ampliação do nicho

36 Os Artigos 15 e 16, da Lei nº 13.415/2017 tratam exclusivamente dos itinerários técnico-profissionalizantes. Há neste itinerário a possibilidade de habilitação profissional técnica e também a qualificação profissional. Em ambos os casos, sua oferta deve considerar: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermédios de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2018, p. 24).

de mercado educacional é fundamental para o processo de expansão capitalista e a movimentação do mercado financeiro no campo dos investimentos educacionais, o que é perceptível pela lógica dos financiamentos, principalmente por parte do BM, sempre em busca de lucratividade.

Outro aspecto na lógica da extração de mais-valia é a precarização e intensificação do trabalho do professor, cada vez mais descaracterizado em sua atividade profissional. Como demonstrado no segundo tópico deste artigo, o professor é considerado um gerenciador de projetos, um administrador de aulas prontas responsável por desenvolver, em si mesmo e nos estudantes, habilidades socioemocionais, ou seja, ter boa vontade, ser proativo, saber trabalhar em equipe, ser empreendedor, etc. Além disso, a possibilidade de contratação de sujeitos com 'notório-saber', como oficinairos e monitores, diversifica as possibilidades de contratação – assim como das 'interações pedagógicas' dentro da escola – e, portanto, de barateamento da forma de trabalho.

2. Chegamos assim ao fundamento da readequação curricular e aos dois movimentos em seu interior, marcados pelo rebaixamento do conhecimento sistematizado no currículo e pelo aumento dos aspectos psicologizantes. O primeiro movimento diz respeito à relação e correspondência entre as políticas educacionais e as transformações no mundo do trabalho. Por um lado, a aplicação de ciência e tecnologia nos processos de trabalho favorece a acumulação não somente do capital mas também do conhecimento. No tocante à qualificação do trabalhador diante deste processo, Braverman (1977, p. 360) evidencia que:

Quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle e compreensão o trabalhador precisa saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho,

menos ele ou ela conhece. Este é o abismo que a noção de qualificação média³⁷ oculta.

Este processo impacta diretamente o local onde o maior estrato da força de trabalho é formado, a escola pública, ou seja, a redução do currículo expressa e é expressão da qualificação em sentido decrescente, necessária ao capital, e aparece por meio do fenômeno da diminuição do acesso ao conhecimento sistematizado no currículo.

O segundo movimento – a expansão curricular – ocorre a partir da inserção das competências socioemocionais como mecanismos de contenção e controle individual de uma forma social regulada indiretamente pelo valor. Se as transformações no mundo do trabalho reduzem a necessidade do trabalhador qualificado, simplificando os processos de trabalho, ao mesmo tempo, elas os intensifica, contribuindo para a movimentação do trabalhador. É no mercado de trabalho, portanto, que conseguimos ‘enxergar’ este movimento, no qual as determinações externas (mundo do trabalho e mercado de trabalho) entram em choque com as vontades internas (desejos e aspirações individuais), daí a emergência das competências socioemocionais e o foco no jovem enquanto protagonista.

A formação dos jovens da escola pública está voltada ao trabalho simples e à adaptação às situações adversas, como o desemprego, a informalidade e as soluções de emergência, ou seja, empreendedoras:

Para os jovens da classe trabalhadora, oferece-se uma educação precarizada que possibilite sua incorporação no mercado de trabalho mediante o dispêndio de forças físicas e intelectuais para o trabalho simples. Os saberes produzidos na escola são desqualificados e reduzidos, esvaziando o sentido científico-tecnológico da educação formal em prol de um modelo baseado em aprendizagens de competências e habilidades

37 Braverman (1977) defende a hipótese de polarização da qualificação, ou seja, o termo qualificação médio obnubila o processo de retirada do conhecimento do trabalhador sobre o trabalho.

mínimas para o trabalho simples, que perpetua a exclusão dos processos de formação humana, ao mesmo tempo em que libera, a conta-gotas, o conhecimento necessário para que os jovens deem conta de atender às demandas das novas formas de organização da produção. Restringe-se a educação escolar a uma atividade técnica que possibilite aos jovens da classe trabalhadora algum domínio vernáculo, matemático e de ciências suficiente para responder aos rearranjos contínuos do mercado em busca de maior expansão da acumulação capitalista. (PICONI, 2018, p. 121-122).

Diante do exposto, não podemos fechar os olhos para o fato de que, no atual momento de estagnação capitalista e crise econômica, faz-se necessário destruir forças produtivas para dar início a um novo ciclo de desenvolvimento e crescimento econômico. Esse processo tem requerido, contraditoriamente, a ampliação do nicho de mercado educacional e o rebaixamento dos custos do trabalho, com graves consequências para a classe trabalhadora. De um lado, descarta-se o professor para dar lugar a contratos precarizados e flexíveis, de outro, prepara-se o jovem para ajustar-se constantemente à volatilidade do trabalho, enquanto desenvolve suas aptidões psicofísicas para suportar ainda maior exploração da sua força de trabalho.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos Passos*. Sumário executivo. [S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3aBIFsb>. Acesso em: 20 set. 2019.

BANCO MUNDIAL. *Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development*. World Bank Group Education Strategy 2020. Washington: The World Bank Group, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Ministério do Esporte. Ministério da Cultura. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 5-6, 26 abr. 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: <https://bit.ly/3h4vbXl>. Acesso em: 2 de jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: <https://bit.ly/32sA1IR>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Edição Extra, p. 2, 27 jan. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3g6DPmR>. Acesso em: 5 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em: <https://bit.ly/2Y8XSLr>. Acesso em: 9 jul. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Autor: Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. *Câmara dos Deputados*, Brasília, DF, 27 nov. 2013b. Disponível em: <https://bit.ly/2FNnk2v>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: <https://bit.ly/323ZnLM>. Acesso em: 9 jul. 2019.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: <https://bit.ly/3kV80ko>. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular. Brasília: DF, 2016b. Disponível em: <https://bit.ly/31YyicZ>. Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL [Constituição (1998)]. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 16 dez. 2016c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <https://bit.ly/3240Xxc>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 17 fev. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 727, de 13 de julho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 9, 14 jun. 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 72, 11 jul. 2018a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 3, de 8 de novembro de 2018. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 49, 21 nov. 2018b.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda, *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. RJ: Editora Nova Fronteira, 1975.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Metodologias Integradoras: Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral*. Florianópolis: SED/SC, 2018. (Cadernos de Sistematização nº 3).

KATREIN, Camila Siqueira. *Os Programas de Aprendizagem Profissional e o projeto do capital para a juventude trabalhadora*. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LEANDRO, Karine de Sousa. *Programa Educação Integral: escolarização ou custódia?* 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MARCASSA *et al.* *Juventude pobre e escolarização: relações com a escola, o trabalho e a cultura em territórios de precariedade*. Florianópolis: UFSC, 2017. Relatório de Pesquisa.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; CONDE, Soraya Franzoni, DALMAGRO, Sandra Luciana (org.). *Juventude pobre e escolarização: trabalho, cultura e perspectivas de futuro nos territórios do maciço do Morro da Cruz*. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/32yhIYB>. Acesso em: 20 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nações Unidas Brasil, [S. l.]*, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3iSLUgR>. Acesso em: 12 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS (OCDE). *Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

OTÁLORA, Gabriel Felipe Sánchez. *A Educação Física no Ensino Médio Integral de Tempo Integral: sua configuração e seu papel na formação escolar da juventude*. 2019. 89 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PICONI, Romulo Bassi. *O Ensino Médio diante da “nova” condição juvenil: disputas e consensos em torno dos sentidos da escolaridade (2003-2016)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SHIROMA, Eneida Otto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10. n. 20, p. 314-341, jul./dez. 2015. ISSN 1809-5747. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2730>.

SILVA, Afonso Reno Castro. *A concepção de trabalho e formação na Reforma do Ensino Médio de 2017*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

TRICHES, Jocemara. *Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. 2010. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.



5

Joana Célia dos Passos
Eduarda Souza Gaudio
Pâmela Cristina dos Santos

Relações raciais e organização escolar: *uma articulação necessária*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.800.131-158



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No final dos anos 70 do século XX, estudos realizados por Hasenbalg (1979) e Silva (1988) já comprovaram que as desigualdades econômicas e sociais entre brancos e negros não se explicam somente pela herança do passado escravagista. Elas resultam do racismo, em que a 'raça' constitui um "[...] critério eficaz dentre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social" (HASENBALG 1979, p. 20), o que implica diferenças de oportunidades nos mais diversos setores da vida e nas formas de tratamento específico à população negra.

Em *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*, Henriques (2001, p. 26) constatou que "[...] 55% do diferencial salarial entre brancos e negros está associado à desigualdade educacional e outra parte da herança da discriminação educacional infligida às gerações dos pais dos estudantes", conforme segue:

[...] a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações. (HENRIQUES, 2001, p. 26, grifos nossos).

Mais recentemente, a pesquisa *A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras*, realizada pela organização não governamental britânica Oxford Committee for Famine Relief (OXFAM, 2017), projeta que apenas em 2089, daqui a pelo menos 70 anos, brancos e negros terão uma renda equivalente no Brasil.

As pesquisas acima sustentam nossa tese de que o racismo estrutura as desigualdades na sociedade brasileira, e é sobre isso que fala este texto. Além disso, apresentamos os marcos legais e históricos que reconhecem a educação como esfera estratégica para a promoção da igualdade racial, evidenciando a importância dos movimentos sociais na efetivação dessas políticas, além de dialogar com os aspectos teóricos sobre o currículo, pensando as interferências das relações étnico-raciais em conjunto com a organização escolar.

A escrita deste artigo se dá num contexto bastante desafiador. O resultado do último pleito eleitoral para presidente do Brasil, em 2018, impacta enormemente na recente e frágil democracia que aqui vivemos. Como nos alertam Levitsky e Ziblatt (2018, p. 6-7):

[...] tendemos a pensar na morte de democracias. Nas mãos de homens armados. [...] Porém, há outra maneira de arruinar uma democracia. É menos dramática, mas igualmente destrutiva. Democracias podem morrer não nas mãos de generais, mas de líderes eleitos – presidentes ou primeiros-ministros que subvertem o próprio processo que os levou ao poder.

A militarização do governo e de escolas, a perda de direitos trabalhistas, a privatização de empresas públicas estatais, os ataques às universidades, com cortes orçamentários e investidas contra a liberdade de cátedra, o anúncio do fim das ações afirmativas no ensino superior, a criminalização de movimentos sociais e de professores(as), a violência do Estado contra negros(as), indígenas, quilombolas e população LGBTQ+ materializam um modo de pensar o país e atualizar a colonialidade no Brasil. Nesse contexto, a população negra e pobre é a mais afetada, seja pela perda dos direitos trabalhistas e previdenciários, seja pelo congelamento dos gastos públicos em educação e saúde ou ainda pela violência do Estado.

Em tempos de retrocessos, reafirmar os direitos conquistados historicamente pelos movimentos sociais, neste caso, os movimentos negros, é um modo de resistir e atuar na luta pela manutenção e

garantia das políticas públicas para todos(as). “Mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista [...]”, os movimentos negros elegem e destacam “[...] a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social” (GOMES, 2017, p. 25).

O enfrentamento sistemático do racismo e das desigualdades raciais pelos movimentos negros é uma luta por justiça social e, portanto, contra a colonialidade do poder, do saber e do ser. Isso, sem dúvida, amplia a luta democrática e a luta de classes na sociedade brasileira, pois não há luta antirracista sem luta de classes, nem é possível haver luta de classes sem considerar que a massiva presença de trabalhadores(as) negros e negras, que estão na base da pirâmide social, dá-se numa orquestração racismo-capitalismo-patriarcado.

RAÇA E RACISMO COMO ESTRUTURANTES NA ESCOLA E NA SOCIEDADE DE CLASSES

O racismo estrutura as desigualdades e incide perversamente sobre a população negra e indígena, determinando suas condições de existência. O racismo nos constitui como nação, ele é estrutural. Ou seja, “[...] é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade brasileira. [...] fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2018, p. 5-6).

Embora a ciência, especialmente após o sequenciamento do genoma, demonstre que não há diferenças biológicas ou culturais que justifiquem a discriminação, a noção de raça ainda é um fator político importante para naturalizar as desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de negros e indígenas. Mas, se raça não existe, o que dá existência ao racismo?

De acordo com Almeida (2018), a raça opera a partir de dois registros básicos, que se cruzam e se complementam: 1) como característica biológica, em que a identidade racial é atribuída por algum traço físico, como a cor da pele; 2) como característica étnico-cultural, em que a identidade é associada à origem geográfica, à religião, à língua ou a outros costumes, “a uma certa forma de existir” (FANON, 1980, p. 36).

Compartilhamos aqui da ideia da não existência biológica de raças, entretanto afirmamos sua existência como construto social, político e cultural nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico de constituição da sociedade brasileira. Com Guimarães (2002, p. 50-51), afirmamos que

[...] ‘raça’ não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também é uma categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades, que a noção brasileira de ‘cor’ enseja são efetivamente racistas e não apenas de ‘classe’. [...] O problema que se coloca é, pois, o seguinte: quando no mundo social podemos dispensar o conceito de raça? Primeiro, quando já não houver identidades raciais, ou seja, quando já não existirem grupos sociais que se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da ideia de raça; segundo, quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores; terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos para a afirmação social dos grupos oprimidos.

O racismo, portanto,

[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertencam. (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Já a discriminação é o tratamento diferenciado em razão da raça. Almeida (2018) argumenta que o racismo pode ser definido a partir de três concepções: a individualista, a institucional e a estrutural:

1. Na perspectiva *individualista*, o racismo se apresenta como uma deficiência patológica, decorrente de preconceitos. Nessa concepção, é ressaltado o caráter psicológico em detrimento do aspecto político do racismo, e por estar relacionado ao comportamento, as formas utilizadas para seu enfrentamento são a educação e a conscientização;
2. Na concepção *institucional*, pela qual se conferem privilégios e desvantagens a determinados grupos em razão da raça, estes atos são normalizados por meio do poder e da dominação. Para essa concepção, “[...] a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou indivíduos racistas, mas, fundamentalmente, porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (ALMEIDA, 2018, p. 30), ou seja, o poder é o elemento central da relação racial para manter a hegemonia de um grupo racial. Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas representam uma luta contra-hegemônica para aumentar a representatividade negra e indígena em espaços de poder no Brasil, como é o caso das universidades e do serviço público;
3. Na perspectiva *estrutural*, o modo naturalizado com que o racismo está presente sistematicamente nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas faz com que a responsabilização individual e institucional por atos racistas não extirpe a reprodução da desigualdade racial. Nessa concepção, o racismo é estrutural e não depende de intenção para se manifestar.

Sendo assim, a organização da escola, tal qual se apresenta na contemporaneidade, reflete a sociedade que temos e fazemos: capitalista, patriarcal, racista e colonial. Isso significa que a escola é resultado de uma construção histórica e social cujas contradições e os conflitos se manifestam através dos sujeitos que cotidianamente nela se inter-relacionam.

Logo, se a escola reflete o modelo social em que está inserida, isso significa que nela também estão presentes as práticas das desigualdades sociais, raciais, de gênero, sexuais, culturais, territoriais e econômicas a que determinados grupos sociais ainda estão submetidos na sociedade brasileira. Ou seja, a escola está permeada pela complexidade das relações (raciais, sexuais, de poder, de gênero de classe, etc.) entre os diferentes sujeitos e grupos sociais que a constituem. Contudo, nela também estão presentes as possibilidades e relações para a superação das mais variadas formas de preconceito e desigualdade.

Em 1987, Rosemberg identificou, em pesquisa, que estudantes os(as) negros(as) frequentavam as piores escolas: a jornada era mais curta, a rotatividade dos(as) professores(as) mais frequente e o prédio escolar deficiente. Do mesmo modo, as pesquisas produzidas por Gonçalves (1985) e Cavalleiro (1999) evidenciaram o silêncio da escola sobre as questões raciais, além de constatar a existência de experiências preconceituosas e discriminatórias que a população negra vivencia, influenciando a socialização e a construção da identidade das crianças negras inseridas no espaço de educação. Silva (1988, 1999) denunciou a discriminação dos negros no livro didático, Marília Pinto de Carvalho (2004) identificou racismo nos altos índices de reprovação de meninos negros, e Freitas (2016) problematizou a ausência das questões raciais nos projetos pedagógicos da Educação Infantil.

Além dessas pesquisas, referências para o campo das relações raciais e educação, evidenciamos o estudo de Gaudio (2013), que

investigou, na Educação Infantil, as relações sociais entre crianças no que tange às diferenças étnico-raciais, percebendo que as crianças fazem uso das categorias raciais associadas aos aspectos corporais para elaborar suas ações de convivência e reproduzir preconceitos baseados nos padrões hegemônicos. Em diversos momentos da observação, a pesquisadora presenciou diálogos entre as crianças que revelaram suas concepções acerca do corpo dos(as) colegas, dentre as quais destacamos: *“Ela é gorda e preta”*; *“Eu gosto assim ó: de loira, magra, bem bonita assim”*; *“Eu chamei a professora de nega”*; *“Eu gosto de cabelos lisos”*; *“Ui, o cabelo da Jenifer é duro!”*. Diante dessas e de outras situações, a investigação concluiu que as crianças, desde pequenas, destacam a existência de aspectos físicos que consideram superiores a outros, exaltando suas preferências por características como a cor da pele branca, o tipo de cabelo liso e a forma do corpo magro.

Ainda nessa perspectiva, temos a pesquisa de Santos (2019), que analisou as relações sociorraciais entre as crianças negras e brancas dentro da escola e do terreiro, reafirmando os aspectos estéticos da branquitude,³⁸ já apresentados anteriormente por Gaudio (2013); além disso, a pesquisadora observou disputas de poder por parte das crianças, medidas pela apropriação do conhecimento; as meninas negras foram postas na condição de ‘macumbeiras’, mesmo que não pertencessem a uma religião de matriz africana; a escola se configura em um espaço que reafirma as ações da branquitude, e tal reforço é acionado pelas crianças brancas nas tensões estabelecidas com as crianças negras.

Em Passos (2012), encontramos uma análise sobre as proibições/interdições impostas pelo Estado aos negros no acesso à escola, no período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, no século XIX. Aliados ao racismo, que persiste ao longo da história, esses

38 Para maior aprofundamento teórico acerca do conceito de branquitude, consulte Schucman (2012).

impedimentos estruturam, na sociedade brasileira, as desigualdades educacionais entre brancos e negros na atualidade. A mesma autora, em estudo posterior (PASSOS, 2015), discute a cultura acadêmico-curricular da UFSC e as configurações que assume com a presença de estudantes negros cotistas em seu cotidiano, onde identifica os desafios e tensionamentos raciais e racistas que a implantação das ações afirmativas (cotas) trouxe ao dia a dia da universidade, a fim de assegurar o acesso e a permanência (material e simbólica) com qualidade social aos estudantes cotistas negros.

Os destaques acima demonstram a eficácia do racismo em manter negros e indígenas em lugares subalternizados na sociedade brasileira e nos autorizam a afirmar a continuidade de uma lógica na oferta da educação escolar em que, seja pela interdição, seja pela não alteridade ou pela exclusão no processo de escolarização, crianças e jovens negros(as) são o grupo social mais vulnerável. Munanga (2000) corrobora essa compreensão ao analisar o preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do alunado negro, afirmando que,

Apesar da generalidade da exclusão de todos os alunos pobres, independente de sexo, cor, religião, idade, etc., os resultados de todas as pesquisas sérias realizadas no país mostram que, mesmo nas escolas mais periféricas e marginalizadas dos sistemas da rede pública, onde todos os alunos são pobres, quem leva o pior em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares é o aluno de ascendência negra, isto é, os alunos negros e mestiços. O que logicamente leva a crer que a pobreza e a classe social não constituem as únicas explicações do insucesso escolar do aluno negro e a buscar outras fontes de explicação. (MUNANGA, 2000, p. 235-236).

Desse modo, “[...] a pobreza e a classe social não constituem as únicas explicações do insucesso escolar do aluno negro” (MUNANGA, 2000, p. 236), o que significa dizer que o racismo opera juntamente com a classe social na manutenção das desigualdades.

Os indicadores sociais confirmam que as desigualdades afetam em maior proporção a população negra: dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) (IBGE, 2017) indicam que 56% das crianças negras são pobres, contrastando com 32,9% de crianças brancas que se encontram nas mesmas condições. Das 530 mil crianças fora da escola, 330 mil são negras. A escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo, ao passo que um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8 anos de estudo (IBGE 2010). Docentes negros no Ensino Superior são apenas 16% em todo o Brasil (IBGE, 2016). Para além disso, os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018) apontam que 71% dos jovens entre 15 e 29 anos mortos em 2018 eram pretos ou pardos. Somada a isto, destacamos a má distribuição da renda para a população negra, que, embora chegue a 54% da população brasileira, reunidos pretos e pardos, equivale a 75% do grupo dos 10% mais pobres. Como se percebe, a operacionalização do racismo através das desigualdades raciais coloca a população negra em constante desvantagem em relação aos sujeitos brancos, nas mais diversas esferas da sociedade.

No que tange às discussões acerca da escola, Dávila (2006), em pesquisa sobre a política social e racial implementada no Brasil entre 1917 e 1945, evidencia que as instituições educacionais foram sendo criadas sob a influência do pensamento racial, que guiava as políticas públicas da época. Intelectuais, médicos e cientistas sociais acreditavam que a criação de uma escola universal poderia embranquecer a nação, liberando o Brasil do que eles imaginavam ser a degeneração de sua população. A intenção era “[...] transformar uma população geralmente não-branca [sic] e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele” (DÁVILA, 2006, p. 13). Utilizando-se de uma retórica científica, técnica, meritocrática e médica, os intelectuais da época e os gestores públicos influenciaram as políticas educacionais com base em ideias racistas. Para o autor,

O sistema de educação pública foi uma das principais áreas de ação social para aqueles que mais ativamente estudavam a importância da raça na sociedade brasileira e mais se empenhavam na busca de uma nação social e culturalmente branca. Como a educação é uma área de políticas públicas, revela as formas pelas quais os pensadores raciais colocaram suas ideias e hipóteses em prática. (DÁVILA, 2006, p. 36).

A seleção do currículo, dos(as) alunos(as) e dos (as) professores(as) e a distribuição e promoção de testes e programas de saúde e higiene são exemplos de políticas que “[...] não só colocavam novos obstáculos no caminho da integração social e racial no Brasil como deixavam apenas pálidos sinais de seus efeitos, limitando a capacidade dos afro-brasileiros de desafiar sua justiça inerente” (DÁVILA, 2006, p. 22). As teorias racistas, amplamente difundidas, foram naturalizando as desigualdades raciais em novo ambiente político e jurídico. Consolidou-se uma forte política de branqueamento como projeto nacional, de modo a conciliar a crença na superioridade branca com o progressivo desaparecimento do negro, cuja presença estava relacionada ao atraso. O modelo de desenvolvimento pretendido estava diretamente associado ao projeto de uma nação branca. As elites, ao interpretar o Brasil, projetavam a necessidade da regeneração das populações brasileiras, tidas como “doentes, indolentes e improdutivas” (CARVALHO, Maria, 1989, p. 10), concepção da qual extraíram o papel cívico de redentora nacional para a educação, a fim de torná-las saudáveis, disciplinadas e produtivas.

Embora a tese da democracia racial seja sempre questionada pelos movimentos negros, a imagem (Figura 1) recentemente publicada no Jornal Correio Brasiliense,³⁹ em celebração ao dia das crianças, revela a disposição da continuidade de uma hegemonia racial na ideia do futuro. Nenhuma criança negra ou indígena está representada no esquema gráfico veiculado pela notícia, que sugere

39 Jornal Correio Brasiliense, 12 de outubro de 2019.

a imagem de Mickey Mouse e tem como título *Eles são o futuro do Brasil*. O que nos permite inferir que vivemos uma reedição do desejo de embranquecimento como perspectiva de futuro.

Figura 1 – “Eles são o futuro do Brasil”



Fonte: Jornal Correio Brasiliense (12 out. 2019).

Em recente veiculação por rede social, um médico denunciou a atitude racista da diretora de uma escola da Região Metropolitana de Florianópolis, que orientou uma estudante para consulta médica em uma unidade de saúde pública alegando que ela estava com 'doença de índio':

Figura 2 – Resposta médica

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE
CENTRO DE SAÚDE FORQUILHAS

SUS Sistema Único de Saúde

Nome: _____ Data: _____
Endereço: A diretora da escola

Vou através deste, informar que a doença que minha paciente apresenta não possui etiologia relacionada à sua etnia / raça. Sua filha não apresenta nenhuma condição susceptível contagiosa.

A condição da psicopatia fascista, essa sim, possui etiologia de origem branca europeia.

Atenciosamente

Henrique Schimmoeller Passos
Médico
CRMSC 11715

(pib.socioambiental.org/pt/ptovs.)
PankKeraru

Assinatura

Fonte: arquivo particular dos autores.

Diferentemente do apresentado por Dávila (2006), mas não menos explícito, as ilustrações trazidas nas Figuras 1 e 2, mesmo que personificadas em sujeitos individuais, materializam um modo de pensar institucional colonizador que nos diz dos lugares de privilégios dos sujeitos brancos e dos de submissão dos sujeitos negros. E ainda indicam heranças do pensamento desenvolvido pelo autor ao percorrer os corredores das instituições para desvelar o racismo estrutural e institucional.

Kilomba (2016) nos oferece indícios para compreendermos que a desigualdade racial, nas configurações com que a encontramos, é uma consequência direta da ação do colonialismo, no sentido de que a crença do sujeito branco, enquanto norma, está enraizada e as possibilidades de ações que incidam sobre a desigualdade racial tendem a ser vistas pela figura do colonizador (sujeito branco) como um 'roubo' do lugar a que historicamente ele pertence. Ou seja, o privilégio da branquitude não lhe permite entender o racismo como um fator determinante da pobreza, por exemplo.

Embora os processos de colonização sofridos pelos continentes americano, africano e asiático tenham se encerrado formalmente, os modos de poder e controle social continuam operando sob a forma da colonialidade. Para compreender o significado desses processos, apoiamo-nos em Maldonado-Torres (2019, p. 35-36), quando destaca que o

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. A “descoberta” do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chave que serviram como fundamento da colonialidade.

A lógica da colonialidade foi estabelecida a partir da conquista e da destruição das Américas, alicerçada num projeto global vinculado ao sistema capitalista e à ideologia eurocêntrica. Logo, apesar de o colonialismo ser considerado um regime muito mais antigo, a colonialidade perpetua-se, na contemporaneidade, por meio do controle social, racial, político, econômico e cultural sobre os grupos historicamente colonizados.

Nesse sentido, os estudos decoloniais nos permitem compreender de que modos os saberes e os conhecimentos das populações colonizadas foram suprimidos em detrimento de uma ciência moderna/ocidental. A construção do conhecimento dito racional, fundamentado pelo cânone europeu, descartou as experiências de uma diversidade de grupos raciais no Brasil, sobretudo no que diz respeito aos saberes produzidos pelas populações negras, indígenas e quilombolas.

Essa ciência moderna/ocidental, pautada pela negação das diferentes formas e possibilidades de produção de conhecimento dos sujeitos subalternizados, foi aplicada na fundação de um projeto educacional para o Brasil que desconsidera seu próprio processo histórico e influencia a constituição das instituições escolares, os projetos curriculares, a organização escolar, a elaboração dos materiais didáticos e a formação docente ainda hoje.

Em contrapartida a esse sistema, pesquisadores(as) e sujeitos engajados nos movimentos sociais, sobretudo nos movimentos negros e indígenas, buscam o reconhecimento das suas histórias e culturas, ignoradas na história da sociedade e na história da educação brasileiras. O papel desempenhado pelos movimentos sociais foi e é determinante para a produção de um conhecimento emancipatório que questiona o pensamento científico e apresenta epistemologias outras que consideram os diferentes grupos raciais que compõem o país.

Gomes (2018) nos alerta que são insuficientes o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura e os conhecimentos. É preciso uma “[...] ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra [e indígena] nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça”. Ou seja, “[...] a descolonização para se concretizar precisa alcançar as estruturas sociais de poder” (GOMES, 2018, p. 225).

Mas estará a branquitude disposta a deixar seu cômodo lugar de privilégio e a romper seu pacto narcísico?

POR UMA (RE)EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS

Passos (2014) apresenta quatro aspectos que contribuíram diretamente para a inclusão das questões raciais na política educacional brasileira, a saber:

1. A atuação do movimento social negro, que, a partir dos anos finais da década de 1970, posiciona na arena política o racismo como elemento estruturante das relações sociais e econômicas e questiona o Estado brasileiro, passando a exigir a implementação de políticas e ações que interfiram na redução das desigualdades educacionais. Ressalta-se a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares, em 1995,⁴⁰ realizada em Brasília, que reuniu mais de trinta mil militantes negros(as) e culminou na entrega do Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Racial ao presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso;
2. A crescente intervenção de organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, possivelmente como resposta ao agravamento dos conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, etnias e raças;
3. O fato de o Brasil ser signatário das Resoluções da III Conferência Internacional sobre o Racismo, a Discriminação

40 Somente após a Marcha Zumbi dos Palmares o Estado assumiu que o Brasil é um país racista.

Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, ocorrida em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul;

4. A divulgação de pesquisas acadêmicas⁴¹ e de governo explicitando as desigualdades na escolarização de grupos que têm sido discriminados na sociedade brasileira.

Desse modo, fica evidente que as influências curriculares na perspectiva da diversidade racial advêm de diferentes frentes, e estas vão caracterizando a política educacional como um “[...] fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *política* e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade” (AZEVEDO, 2001, p. 2, grifos nossos).

Mas foi somente no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir),⁴² em 2003, e da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (Secad),⁴³ em 2004, que a questão racial se tornou política afirmativa do Estado brasileiro.

Em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de Ensino Fundamental e Médio. Em princípio, parece algo simples a alteração provocada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), em seus artigos 26-A e 79-B:

41 Cita-se aqui a importância dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neab) e da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros e Negras (ABPN).

42 A Seppir, quando de sua criação, tinha como objetivos: “[...] acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do governo brasileiro para a promoção da igualdade racial; articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais e, ainda, acompanhar e promover o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil que digam respeito à promoção da igualdade racial e ao combate ao racismo” (BRASIL, 2003, p. 4).

43 A Secad reunia, naquele momento, modalidades/pautas como: educação do campo, educação de jovens e adultos, relações raciais, educação escolar indígena e educação quilombola.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2013).

Contudo, a LDB/1996 estabelece uma reorganização e um repensar de toda a dinâmica escolar, que historicamente tem se pautado pelo colonialismo e pelo eurocentrismo, ao prever como um dos princípios e fins da educação a diversidade étnico-racial. E, com isso, todas as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Básica, Ensino Fundamental de 9 anos, Educação Infantil, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Formação de Professores, Educação do Campo e Diretrizes para Cursos de Graduação) passaram obrigatoriamente a assumir a diversidade étnico-racial como parte dos processos formativos em todos os níveis e modalidades da educação brasileira.

Pelo que determina a legislação, são três as abordagens a serem tratadas pelo currículo escolar; ainda que estas estejam articuladas, exigem formação adequada para tantos conhecimentos específicos:

1. *A educação das relações étnico-raciais*, ou seja, colocar em pauta uma reeducação para o trato das diferenças étnico-raciais. Nesse sentido, o foco dos estudos se pauta pela valorização e o respeito às diferenças;
2. *A história e a cultura afro-brasileiras*, o que implica reposicionar e recontar a história da sociedade brasileira a partir da participação ativa e protagonista da população negra;
3. *A história e a cultura africanas*, que pautam os conhecimentos sobre o continente africano, com seus 54 países, suas diferenças geográficas, históricas, econômicas, culturais, territoriais, etc.

A regulamentação da Lei nº 10.639/2003 ocorreu através do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estes documentos justificam e legitimam a importância do reconhecimento e da valorização da história da população negra no Brasil, garantindo a todas as pessoas o direito de conhecer suas histórias.

No Art. 2º da Resolução nº 1/2004, estão explicitados os objetivos em relação à diversidade étnico-racial nas instituições educacionais brasileiras. Note-se que estes não se referem exclusivamente a conteúdos escolares, portanto implicam pensar a organização escolar como um todo:

Art. 2º [...].

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de *atitudes, posturas e valores* que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino da História e Culturas Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004b, grifos nossos).

Os objetivos propostos reforçam a compreensão de que o currículo das instituições educacionais é influenciado pelas práticas sociais existentes, bem como que, para a busca da consolidação da democracia na sociedade brasileira, é necessário que a educação também cumpra com seu papel, estimulando a promoção do ser humano em sua integralidade, na formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias dos grupos sociais.

O Art. 3º da Resolução CNE/CP nº 1/2004 prevê as competências e responsabilidades dos sistemas de ensino e também das equipes pedagógicas:

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2004b).

Para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história afro-brasileira e africana, as ações dos sistemas de ensino, das unidades escolares e dos professores seguirão, conforme as Diretrizes, os seguintes princípios: a) consciência política e histórica da diversidade; b) fortalecimento de identidades e direitos; c) ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Estes princípios

orientam toda a organização do trabalho pedagógico escolar e, por conseguinte, devem também orientar os cursos de formação inicial e continuada de professores(as).

Deste modo, a Resolução CNE/CP nº 1/2004 orienta para a necessidade de os(as) gestores(as) públicos(as) assegurarem não somente a formação de professores(as), com o aprofundamento de estudos, mas também as condições objetivas para a implementação das Diretrizes no universo da escola, considerando a aquisição de material didático-pedagógico apropriado. Acrescentam-se a isso toda a produção e as experiências desenvolvidas por organizações dos movimentos negros, que também precisam ser conhecidas, pois têm desenvolvido metodologias, pesquisas, recursos pedagógicos e até mesmo pedagogias.⁴⁴

Tanto os objetivos como as orientações da Resolução CNE/CP nº 1/2004 indicam, juntamente com os conteúdos, a importância das atitudes, dos valores, das posturas e das competências que devem ser estabelecidas pelas instituições escolares e pelos(as) professores(as) para o cumprimento das Diretrizes. Portanto, é necessário implementar mudanças também no formato organizativo e na gestão da escola. Cumpre à escola construir estratégias que possibilitem a vivência da diversidade étnico-racial em seu cotidiano, através de ações que coloquem em evidência também as desigualdades a que estão submetidas as crianças e jovens negros, quer seja nos conhecimentos a serem desenvolvidos, quer seja em discussões sistemáticas, na forma como organiza os tempos e espaços, na maneira de avaliar os(as) estudantes, nos materiais didáticos trabalhados, nas datas que comemora, na relação com as famílias, na relação com os movimentos negros, na visibilidade da representação negra e no reconhecimento da branquitude como privilégio.

44 A respeito das pedagogias elaboradas pelo movimento negro, consulte Lima (2009).

Em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.645, de 10 de março, foi incluída a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígenas nos currículos escolares. Desse modo, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 se complementam e alteram a LDB/1996, colocando o direito à educação e o direito à diversidade no mesmo patamar, como uma política afirmativa de Estado. Além disso, no âmbito do Ensino Superior, o governo Dilma, em 2012, ao dispor sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, tornou obrigatória a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas autodeclarados negros e indígenas, com a aprovação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto.

Gomes (2012a) propõe a descolonização dos currículos escolares a partir das mudanças propostas pelo artigo 26-A da LDB/1996 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004. Essas determinações legais possibilitam uma ruptura epistemológica que altera o currículo escolar e permite que os diferentes grupos étnico-raciais possam reconhecer suas histórias e culturas, além de participarem da produção do conhecimento. Para a autora,

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012a, p. 107).

O currículo é um campo em disputas; assim sendo, no contexto de tantos movimentos contrários a uma educação emancipadora, negar as conquistas educacionais protagonizadas pelos movimentos sociais significa reiterar a lógica colonial, violenta e opressora, a exemplo do Programa Escola Sem Partido, que tenta impedir a liberdade de

pensamento e de cátedra, assim como as discussões sobre questões de gênero e sexualidades; da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio, ambas autoritariamente impostas, que fragmentam os processos formativos e reforçam uma hierarquia entre as áreas de conhecimento, definindo que campos são necessários aos estudantes das camadas populares.

Por certo que a criação e/ou sanção de dispositivos jurídico-normativos não irão demover por decreto o racismo estrutural e institucional das práticas sociais, contudo são iniciativas que tensionam a lógica de funcionamento do Estado brasileiro, instigando a construção de uma nova agenda e forçando atitudes políticas e debates públicos sobre as desigualdades raciais na educação brasileira, na medida em que as políticas universalistas não conseguem chegar à população negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da história e da cultura dos(as) afro-brasileiros(as), africanos(as) e indígenas no currículo representa um avanço político e pedagógico na história da educação brasileira.

Os aspectos aqui abordados, ainda que brevemente, podem contribuir com a ampliação do olhar sobre as desigualdades raciais na educação brasileira, na medida em que procuramos desmitificar o legado do escravismo e da classe social como única explicação para as desigualdades contemporâneas entre brancos e negros.

Assim, podemos elencar uma série de justificativas sobre a importância de inserir o ensino da história e da cultura afro-brasileiras e africanas na escola; a primeira delas é porque o racismo presente na sociedade brasileira também se manifesta na escola e tem impedido

a socialização dos conhecimentos acerca da história e cultura de 54% da população brasileira. A omissão do currículo escolar em relação à história, à cultura e às desigualdades a que está submetida parcela significativa da população brasileira contribui com a perpetuação das desigualdades raciais, sociais e culturais, refletindo a sociedade em que a escola está inserida. Logo, as crianças e os(as) jovens negros(as) não se identificam com a instituição escolar, pois esse modelo nega a existência de seu grupo racial, ao ignorar a participação histórica, econômica e cultural da população negra na construção do Brasil. Por outro lado, estudantes brancos(as) têm sua superioridade reafirmada, pois seu grupo continua sendo o centro da história mundial (política, social, econômica e cultural). Em síntese, todos(as) perdem como indivíduos, grupos sociais e como nação ao desconhecerem essa perspectiva da nossa história.

O currículo escolar tem grande influência e valor para o trabalho pedagógico escolar, não somente pela organização dos conhecimentos a serem socializados e apropriados pelos sujeitos, mas, sobretudo, porque nele estão implícitas as escolhas, os silêncios, as disputas culturais, sociais e políticas que privilegiam determinados conhecimentos e culturas em detrimento de outros(as), neste caso, os conhecimentos referentes à história e cultura da população negra e indígena. Do mesmo modo, nele também estão presentes as possibilidades e contribuições para a superação das desigualdades.

Portanto, é imprescindível que a escola, enquanto espaço social privilegiado do conhecimento, considere os saberes produzidos nos diferentes campos do conhecimento por negros e indígenas. Só assim contribuirá com o processo de emancipação social e a superação das hierarquias raciais na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 19, 15 mar. 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 22 jun. 2004b.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 20 ago. 2012.

CARVALHO, Maria Marta. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 22, p. 247-290, jun. 2004. ISSN 1809-4449. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010>.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura*: política social e racial no Brasil 1917-1945. São Paulo: Unesp, 2006.

FANNON, Fanon. *Os condenados da terra*. Tradução de Enilde Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FREITAS, Priscila Cristina. *A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil*: entre normativas e projetos políticos pedagógicos. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GAUDIO, Eduarda Souza. *Relações sociais na educação infantil*: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012a. Disponível em: <https://bit.ly/2PZFUX5>. Acesso em: 29 out. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, set. 2012b. ISSN 1678-4626. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra: descolonizando os currículos. In: BERBARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (org.) *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 223-246.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Democracia racial. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 4, p. 33-60, 2002.

GONÇALVES. Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio*: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. 1985. 341 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil*: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: IPEA, 2001. (Texto para discussão nº 807). ISSN 1415-4765. Disponível em: <https://bit.ly/3497fX>. Acesso em: 12 mar. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2010. *IBGE*, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/31Z7SlA>. Acesso em: 26 dez. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese dos Indicadores Sociais*. Uma análise das condições de vida da população brasileira – 2016. Estudos e pesquisas. Informação Demográfica e socioeconômica. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3iMktoP>. Acesso em: 20 set. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese dos Indicadores Sociais*. Uma análise das condições de vida da população brasileira – 2017. Estudos e pesquisas. Informação Demográfica e socioeconômica. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/31Upq8g>. Acesso em: 20 set. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Atlas da Violência*. Rio de Janeiro: Ipea, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2RnTynC>. Acesso em: 20 set. 2019.

KILOMBA, Grada. A máscara. *Cadernos de Literatura em Tradução, [S. l.]*, n. 16, p. 171-180, 2016. Traduzido por: Jessica Oliveira de Jesus. Disponível em: <https://bit.ly/2Y9y95A>. Acesso em: 20 set. 2019.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. *Como as democracias morrem?* Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIMA, Ivan Costa. *As pedagogias do movimento negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a educação brasileira*. 2009. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. São Paulo: Autêntica, 2019.

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do “alunado negro”. In: AZEVEDO, C. et al. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 235-244.

OXFORD COMMITTEE FOR FAMINE RELIEF (OXFAM). A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras. *Oxfam Brasil*, Pinheiros, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/31XcfDG>. Acesso em: 20 set. 2019.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. *Revista em Debate*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-158, 2012. ISSN 2317-1839. Disponível em: <https://bit.ly/3g1um0d>. Acesso em: 20 set. 2019.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. *Poiésis*, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 172-188, jan./jun. 2014. ISSN-e 2179-2534. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v8e132014172-188>.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 2. p. 155-182, abr./jun. 2015. ISSN 1982-6621. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698134242>.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 19-23, 1987. ISSN: 1980-5314.

SILVA, Ana Célia da. A discriminação racial nos livros didáticos. In: MELO, Regina; COELHO, Rita (org.). *Educação e Discriminação dos Negros*. Belo Horizonte: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1988. p. 91-96.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC, 1999. p. 13-30.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. ISSN 1982-7199. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991137>.

SANTOS, Pamela Cristina dos. *Saravá as cartinhas: Relações sócio-raciais entre crianças negras e brancas no terreiro e na escola*. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 121 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.



6

Maria Sylvia Cardoso Carneiro

A educação especial como modalidade da educação básica

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.800.159-179



A legislação brasileira tem avançado significativamente em direção ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, embora isso não seja suficiente para impedir situações de restrição à participação dessas pessoas em diferentes espaços da sociedade. Um exemplo disso é o fato de que, apesar de salientado na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) (BRASIL, 1988, art. 5º, XV) que a liberdade de ir e vir não pode ser restringida pelo Estado, ainda é muito comum, em diferentes contextos, histórias de pessoas com deficiência que parecem não estar incluídas no 'todos' que inicia o Artigo 5º: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" (BRASIL, 1988). Um olhar atento às calçadas, aos acessos às escolas, aos transportes coletivos, etc. já nos convida a questionamentos como: nossa sociedade está organizada para que todos os sujeitos tenham seus direitos garantidos? Nossas escolas (públicas e privadas) são inclusivas?

Ao se referir a processos de inclusão social de pessoas com deficiência, um dos aspectos a ser considerado inicialmente é a concepção de deficiência como uma experiência humana, que pode ocorrer ao longo da vida de qualquer pessoa. É fundamental superar a concepção de deficiência como uma tragédia pessoal, como um 'problema' individual. As pessoas com deficiência ainda são vistas como carentes e/ou inferiores em capacidades humanas como atenção, linguagem, aprendizagem e adequação social.

Considero importante também problematizar os termos *inclusão* e *educação inclusiva*, tão presentes nas políticas educacionais atuais. Garcia (2004, 2005) apresenta uma importante contribuição para essa problematização. A autora, com base em alguns marcos históricos, reuniu para análise um conjunto de documentos internacionais que contribuíram para a compreensão dos diferentes significados que acompanham as políticas educacionais inclusivas em âmbito nacional. Dentre as conclusões apresentadas, destaco a seguinte:



Embora o debate sobre educação inclusiva possa ganhar contornos inovadores na forma de propostas pedagógicas que pretendem a promoção da autonomia e do desenvolvimento dos sujeitos, as políticas de inclusão estão apoiadas em princípios conservadores, adotando um formato compensatório, cujo foco é a administração das desigualdades sociais. (GARCIA, 2005, p. 349).

Partindo dessas considerações iniciais, apresento alguns apontamentos históricos sobre diferentes concepções de deficiência, bem como sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil. Tais apontamentos buscam contextualizar, ainda que de modo introdutório, a constituição da Educação Especial como modalidade escolar no Brasil.

DIFERENTES CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA

Pessotti (1984) aponta mudanças significativas nas interações sociais com pessoas consideradas deficientes, da Antiguidade Clássica até hoje. Tais interações expressam diferentes concepções de deficiência ao longo da história ocidental. Na Antiguidade Clássica, a pessoa com deficiência era negligenciada e desprezada, na medida em que contrariava os ideais de beleza e perfeição, tão valorizados na época. Não se considerava qualquer possibilidade de atendê-la; ao contrário, era comum que a pessoa com deficiência fosse escondida ou eliminada. Com a difusão do cristianismo na Europa, a pessoa com deficiência ganhou alma, tornando-se 'filha de Deus', porém sem virtudes, sendo segregada em instituições residenciais. Na Idade Média, era a expressão do demônio, precisando, portanto, ser eliminada. Do século XVI ao XIX, enquanto objeto de estudo da medicina, foi tratada como caso patológico, ora vista com fatalismo, ora com possibilidades de recuperação.

Os avanços da medicina e de outras áreas do conhecimento, como a psicologia e a educação, aliados a uma gradativa visibilidade dos movimentos sociais de pessoas com deficiência ao longo do século XX, possibilitaram novos olhares sobre essas pessoas. Porém os padrões normocêntricos vigentes em nossa sociedade continuam produzindo, no século XXI, situações de exclusão social de pessoas com deficiência. Diferentes concepções de deficiência coexistem hoje, sendo possível identificar basicamente os modelos caritativo, biomédico e social.

Bock e Nuernberg (2018, p. 1-2) caracterizam tais modelos, destacando que

O modelo caritativo, cuja concepção é detentora de grande influência oriunda da cultura religiosa, principalmente a Cristã, tem a caridade como um princípio balizador da relação entre pessoas sem deficiência para com as pessoas que experienciam a deficiência, as quais são consideradas vítimas do infortúnio da vida e, portanto, merecedoras de cuidados e atenção especial. [...] Na educação, percebe-se a presença desse modelo quando pessoas com deficiência são menos desafiadas nas tarefas cotidianas por alguns profissionais, e estes tendem a agir de maneira superprotetora, ou ainda, com a criação de classes ou escolas especiais, filantrópicas. A escolha pela atuação nesse campo a partir do modelo caritativo vem da ideia de fazer o bem para pessoas menos favorecidas.

O modelo biomédico, segundo os autores, “[...] retira a deficiência do campo exclusivamente teológico e traz para a luz da Ciência. Agora esse sujeito tem um corpo que é passível de correção, conserto, cura [...]” (BOCK; NUERNBERG, 2018, p. 2). Nesse modelo, uma pessoa com características que se distanciam da norma estabelecida é considerada anormal. O modelo biomédico se expressa na escola quando se compreende que o aluno com deficiência tem um problema individual, que limita sua aprendizagem. Portanto, necessita de recursos e estratégias especializadas, definidas a partir de seu diagnóstico, e não da dinâmica das atividades desenvolvidas na escola.

Já o modelo social “[...] surge a partir dos movimentos sociais das pessoas com deficiência em oposição ao reducionismo e determinismo do modelo médico” (BOCK; NUERNBERG, 2018, p. 3). Nesse modelo, há uma distinção entre lesão (aspecto biológico) e deficiência (aspecto social). Assim, uma pessoa com uma lesão pode viver uma condição de deficiência de um modo diferente de outra pessoa com a mesma lesão ou de acordo com diferentes contextos. Isso porque a deficiência

[...] passa a ser compreendida como relacional com os contextos que apresentam barreiras de acesso e participação. [...] Esse modelo tira o fenômeno da deficiência do âmbito privado e do poder exclusivo das ciências médicas para ser pensado em políticas públicas atentas à variação humana, seja no campo da saúde, da assistência e seguridade social ou da educação. [...] Quando essa concepção atravessa o contexto escolar, o estudante com deficiência tem suas particularidades respeitadas assim como todos os colegas que não têm um diagnóstico de deficiência. (BOCK; NUERNBERG, 2018, p. 3).

A concepção adotada pela legislação brasileira entende a deficiência como uma restrição de participação do corpo com impedimentos, na perspectiva do modelo social, presente na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela ONU e em 2006 ratificada como Emenda Constitucional pelo Brasil em 2008 (BRASIL, 2008). Em seu Artigo 1º, está definido que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2007, grifos meus).

Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 66) destacam que a Convenção redefine a deficiência como uma combinação entre uma matriz biomédica, que reconhece os impedimentos individuais, “[...] e uma matriz de direitos humanos, que denuncia a opressão”. Os autores afirmam ainda que,

Durante mais de quatro décadas, o chamado modelo social da deficiência provocou o debate político e acadêmico internacional sobre a insuficiência do conceito biomédico de deficiência para a promoção da igualdade entre deficientes e não deficientes. (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 66).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e busca assegurar o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais à pessoa com deficiência.

Porém, mesmo em vigor desde 2016,⁴⁵ essa Lei não foi suficiente para pôr fim às histórias de exclusão de pessoas com deficiência, em diferentes contextos. Não obstante os avanços alcançados, tanto do ponto de vista dos estudos quanto da legislação brasileira sobre a deficiência, resultado, em grande parte, das lutas dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, ainda há muitos equívocos e impasses com relação ao modo como essas pessoas são vistas. Ainda que com maior presença em diferentes contextos sociais, as pessoas com deficiência continuam vivendo experiências de exclusão, de diferentes modos.

A ESCOLA E A HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A escola, compreendida como instituição que participa significativamente da constituição dos sujeitos, tanto de alunos quanto de professores e demais profissionais da educação que atuam no

⁴⁵ Apesar de promulgada em 2015, o art. 127 previa que a lei só entraria em vigor 180 dias após a sua publicação (BRASIL, 2015).

espaço escolar, é marcada por diferentes problemas, que dificultam o alcance de seu objetivo central, que, segundo Saviani (1997), é possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado.

Os estudos de Patto (2015) contribuem para a compreensão sobre a constituição da escola pública no Brasil. A autora assinala que a escola, inicialmente, foi necessária para qualificação das classes populares, para atender às exigências do processo de industrialização, com o crescimento da população urbana e a diminuição da população rural. Portanto, não havia preocupação com a formação acadêmica em si, mas sim com a formação de atitudes e de disciplina. Assim, para essa população, os conteúdos escolares deveriam se restringir aos conhecimentos considerados básicos, como ler, escrever e contar.

Considerando as imensas desigualdades sociais presentes em nosso país desde o período colonial, podemos afirmar que a história da educação brasileira é marcada por profundas desigualdades de acesso e pelo insucesso na aprendizagem de uma parcela considerável de alunos, especialmente aqueles oriundos das camadas populares.

Os movimentos de expansão da oferta de escola para a população em idade escolar, iniciados a partir da década de 1930, mostram que, à medida que as exigências de escolarização se ampliaram, um número cada vez maior de crianças, provenientes de diferentes contextos socioeconômicos, foi tendo acesso à escola. Em uma escola pensada para um tipo ideal de aluno, a ampliação da diversidade cultural das crianças gerou um número cada vez maior de alunos com rendimentos escolares insatisfatórios, expressos, em diferentes momentos, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, por altos índices de evasão e repetência.

Quanto ao acesso das pessoas com deficiência à escola, podemos afirmar que o atendimento educacional em espaços segregados, que marcou a história da educação dessas pessoas em



nosso país, está igualmente associado ao histórico de exclusão de grande parte das populações marginalizadas. Atualmente, com as políticas educacionais de perspectiva inclusiva, o fracasso da escola em acolher todos os alunos e promover a igualdade de oportunidades educacionais tem gerado discursos de culpabilização da escola e dos professores. São apontadas a falta de preparo das escolas, tanto no que se refere à estrutura física quanto aos recursos pedagógicos especializados, as lacunas na formação docente, o 'desinteresse' dos professores em buscar formação continuada, bem como a falta de disponibilidade para buscar recursos e estratégias pedagógicas que possibilitem o acesso ao conhecimento a todos os alunos.

Mesmo com todas as fragilidades da escola e da formação inicial e continuada dos professores, que impactam sobremaneira os processos de escolarização de alunos com deficiência, é importante destacar os avanços promovidos pelas políticas educacionais de perspectiva inclusiva. Para tanto, é importante compreender a trajetória histórica da educação de pessoas com deficiência no Brasil.

CRIAÇÃO DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PELO ESTADO BRASILEIRO

Jannuzzi (2004) e Kassar (2013) destacam que, no Brasil, o direito à escolarização das pessoas com deficiência tem se concretizado dentro do movimento de universalização do Ensino Fundamental, desde os anos 1990. Ou seja, embora o atendimento educacional às pessoas com deficiência por parte do Estado brasileiro tenha iniciado no final do século XIX, com a criação dos institutos para educação de cegos e de surdos, é muito recente o investimento e a responsabilidade do Estado pela escolarização das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino.

As primeiras experiências significativas de inserção dessa população nas escolas regulares são da década de 1970, influenciadas pelos princípios de normalização e integração,⁴⁶ desenvolvidos na Europa durante os anos 1960. Conhecido como movimento de integração, a proposta visava ao acesso dos alunos com deficiência ao ensino em escolas regulares, em uma tentativa de inseri-los em ambientes os mais próximos possíveis do que era considerado normal, pressupondo um diálogo entre a Educação Especial e a educação regular.

Nos anos 1990, com a divulgação da Declaração de Salamanca (ONU, 1994), o debate voltou-se para a inclusão de todas as crianças no ensino regular, independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais. Assim, passaram a ser necessárias mudanças significativas nas escolas, para que pudessem cumprir seu papel de possibilitar o acesso ao conhecimento a todos os alunos, inclusive àqueles com alguma deficiência ou com necessidades educacionais especiais.⁴⁷

É importante destacar também que a CF/1988 apresenta a educação como um direito social, conforme descrito no Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2010).⁴⁸ Com a CF/1988, foi instituída a universalização da Educação e da Saúde, independentemente de contribuição. “Portanto, a política educacional passa, a partir de 1988, a ser uma política pública de caráter universal e isso gera mudanças nos sistemas de ensino” (KASSAR, 2011, p. 46).

46 Sobre os princípios de normalização e integração, veja Pereira (1980).

47 Na Declaração de Salamanca, “[...] o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização” (ONU, 1994).

48 Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 4 de fevereiro de 2010.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996: A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESCOLAR

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), buscando regulamentar e reafirmar os princípios proclamados na CF/1988, deu maior destaque à educação pública e gratuita a todos os educandos. A partir dessa Lei, a Educação Especial passou a ser considerada uma modalidade de educação escolar que deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com propostas pedagógicas, recursos específicos e apoio especializado. Essa nova concepção de Educação Especial se contrapõe tanto à perspectiva segregadora quanto ao movimento de integração.

Para Garcia (2016, p. 9-10), no Brasil, embora as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva venham sendo associadas, nos debates acadêmicos e políticos, aos períodos dos mandatos do governo Lula (2003-2010) e do primeiro mandato do governo Dilma Rousseff (2011-2014),

[...] as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica [...], publicadas em 2001, como desdobramento da LDB 9.394/1996 [...] já carream em seu escopo um perfil de perspectiva inclusiva, ainda que mais rarefeito e menos enfático na defesa ideológica da inclusão escolar.

Divulgada como um novo paradigma, a Educação Especial na perspectiva inclusiva passou a ser discutida e organizada em todos os sistemas de ensino a partir de 2008, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Esse documento tem por objetivo “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2014, p. 10),⁴⁹ definindo a Educação Especial como modalidade transversal aos níveis de ensino, em todas as suas etapas, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. No referido documento, são retomados alguns marcos históricos da Educação Especial:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência. (BRASIL, 2014, p. 1-2).

Portanto, a Educação Especial na perspectiva inclusiva, anunciada em 2008, deixou de ser substitutiva ao ensino regular e assumiu caráter complementar e suplementar às atividades desenvolvidas na sala de aula comum.

A complementação/suplementação das atividades passou a ser responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço assumido por profissionais habilitados para atuar com o público-alvo da Educação Especial:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades

49 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é de 2008, mas as citações utilizadas no presente texto foram retiradas da versão da PNEEPEI atualizada em 2014.

específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2014, p. 11).

Com essa Política de Educação Especial, há um investimento maciço em salas de recursos multifuncionais, espaços equipados para atender a diferentes necessidades educacionais apresentadas por alunos da Educação Especial. Porém, sabe-se que o atendimento dos alunos em tais salas não garante necessariamente sua participação efetiva e com êxito nos processos de ensino-aprendizagem. Primeiro, porque é necessário garantir inicialmente o acesso físico desses alunos à escola, promovendo condições de acessibilidade no transporte e na circulação pelos espaços da escola, assim como a diferentes formas de comunicação. Além disso, os professores que atuam nas classes comuns precisam ser orientados e apoiados no sentido de planejar as atividades com vistas ao acesso ao conhecimento por parte de todos os alunos, considerando a variação nos modos de locomoção e comunicação, nas interações sociais e outras características específicas. As especificidades desses alunos exigem, muitas vezes, novas dinâmicas de organização escolar, com a flexibilização de tempos, espaços e práticas pedagógicas (CARNEIRO, 2012).

O AEE, desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais durante o contraturno, nem sempre se articula com o trabalho realizado na classe comum, como mostra o estudo de Michels, Carneiro e Garcia (2012) sobre as salas multimeios⁵⁰ da Rede Municipal de Ensino de

50 Na RMF, as salas multifuncionais são denominadas salas multimeios.

Florianópolis (RMF). Compreendendo o AEE como uma das proposições de maior relevância na PNEEPEI (BRASIL, 2014), as autoras buscaram apreender concepções e práticas presentes no AEE da referida rede de ensino, analisando a estrutura, os equipamentos e recursos, os professores, os alunos e a dinâmica do atendimento. As autoras destacam a precariedade da relação entre o trabalho desenvolvido nas salas multimeios e a escolarização dos alunos da Educação Especial. Sobre a articulação entre AEE e classe comum, as autoras afirmam: “[...] a análise nos possibilitou perceber a ausência de estratégias sistemáticas, abrindo caminho para ações no campo do improvisado e da informalidade” (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012, p. 26).

Especificamente sobre o trabalho com os alunos da Educação Especial na classe comum, Schreiber (2017, p. 162) alerta para a necessidade de problematizar o trabalho docente nesse lugar, “[...] para que não se perca de vista o papel da escola na formação desse público e se evite o risco de reduzi-la a um lugar para socialização de indivíduos”. Em sua pesquisa de mestrado, buscando compreender a organização do trabalho docente com os alunos da modalidade Educação Especial em classes comuns da RMF, Schreiber (2012) mostra a centralidade do AEE, tanto na PNEEPEI (2008) quanto na Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A autora destaca que, nesses documentos, o professor de Educação Especial é equiparado ao professor do AEE, como se a sala de recursos multifuncionais fosse o único ou mais importante lugar de atuação dos profissionais da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. E chama a atenção para as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001), que preveem um serviço de apoio pedagógico especializado, realizado mediante a “[...] disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, locomoção e à comunicação” (BRASIL, 2001, art. 5º, IV, d). Na PNEEPEI, embora não haja a indicação de apoio pedagógico especializado na classe comum, está prevista a disponibilização de

[...] instrutor, tradutor/intérprete de Libras [Língua Brasileira de Sinais] e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2014, p. 13).

O instrutor e o tradutor/intérprete de Libras são profissionais que atuam em sala de aula com alunos surdos. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, garante às pessoas com surdez o direito a uma educação em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam as línguas de instrução e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo. Tal garantia está na base de uma proposta de educação bilíngue, que pauta a organização da prática pedagógica na escola regular, na classe comum e no AEE.⁵¹

Já o guia-intérprete é o profissional que atua no atendimento às necessidades de comunicação, orientação e mobilidade de pessoas com surdocegueira.⁵²

O monitor ou cuidador é denominado na Nota Técnica SEESP/GAB nº 19, de 8 de setembro de 2010, como profissional de apoio para o atendimento a necessidades específicas referentes à comunicação e aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2010). Schreiber (2017), em sua pesquisa na RMF, afirma que as Políticas Nacional e Municipal de Educação Especial preveem tanto o professor da sala de recursos multifuncional quanto o profissional de apoio para o atendimento aos alunos dessa modalidade na escola regular. A autora aponta que,

51 Para mais informações sobre educação bilíngue de pessoas com surdez, veja: Alvez, Ferreira e Damázio (2010).

52 Para mais informações sobre o guia-intérprete e a surdocegueira, veja Almeida (2015).

[...] nas políticas nacionais e municipais dessa área, o trabalho na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial se restringe à disponibilização de cuidados pessoais e provimento de recursos pedagógicos e de acessibilidade, ou seja, não há uma proposição política que tenha por objetivo oferecer a esses sujeitos o ensino dos conteúdos acadêmicos. (SCHREIBER, 2017, p. 204).

Assim, Schreiber (2017) conclui que o foco dessas políticas não é o processo de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial:

[...] as políticas de Educação Especial de “perspectiva inclusiva”, ao mesmo tempo em que disseminam um discurso em defesa da matrícula de todos os alunos no ensino regular, desqualificam o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, na medida em que não disponibilizam condições adequadas para o oferecimento de um ensino de qualidade. Tal situação resulta na precarização das condições de trabalho dos professores que atuam nesse contexto e denuncia a situação de abandono para com a escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial. (SCHREIBER, 2017, p. 205-206).

Portanto, é importante reafirmar aqui a necessidade da continuidade da luta pela educação como processo de formação humana para todos os alunos, com e sem deficiência. Nessa perspectiva, é necessário compreender e lutar pela Educação Especial como a modalidade da educação escolar que pode contribuir com os processos de escolarização dos alunos com deficiência na perspectiva da aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

DEBATES ATUAIS SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MOVIMENTOS DE 2018 E 2019

Em 2018, dez anos após a aprovação da PNEEPEI (2008), no final do governo Temer, sua atualização foi proposta por um grupo composto por técnicos do Ministério da Educação (MEC), representantes de instituições assistenciais de Educação Especial privadas, entidades representativas dos dirigentes municipais e estaduais, além de alguns professores universitários. Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) apontam que um dos argumentos utilizados para a atualização da PNEEPEI de 2008 é que a Educação Especial vinha se restringindo ao AEE em salas de recursos multifuncionais. Essa tem sido uma crítica apontada por pesquisadores da área e, com certeza, merece ser problematizada. Porém, a proposta de atualização da PNEEPEI aponta para outra direção, apresentando possibilidades concretas de retrocesso na Política de Educação Especial. A proposta circulou nacionalmente, inicialmente em uma apresentação de *slides* compartilhada em redes sociais, sem um documento que definisse suas bases teóricas e legais. Em setembro do mesmo ano, o documento *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida* (BRASIL, 2018) foi disponibilizado para consulta pública no Portal do MEC durante duas semanas. No referido documento, há pelo menos dois pontos que podem indicar retrocesso nas políticas públicas voltadas à escolarização das pessoas com deficiência. O primeiro deles é a ampliação do público atendido pela Educação Especial, com a inserção de alunos com transtornos psiquiátricos e a reinserção de alunos com dificuldades e/ou transtornos específicos de aprendizagem. Ao fim do mandato, em momento marcado por cortes de gastos na educação, qual seria o propósito da ampliação desse

público? O segundo ponto refere-se ao retorno de escolas especiais e classes especiais como locais para atendimento educacional de pessoas com deficiência. Esse segundo ponto, de certo modo, responde à inquietação sobre a ampliação do público atendido pela Educação Especial em um momento de baixo financiamento. Os lugares para o atendimento educacional desses alunos foram ampliados para instituições assistenciais privadas, segregadas e historicamente financiadas pelo poder público. Ora, ampliar os grupos que compõem o público da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva requer, em tese, a ampliação de recursos financeiros. Como já mencionado anteriormente, para uma educação de qualidade, que inclua, com possibilidades concretas de aprendizagem, diferentes grupos de alunos com deficiência, é fundamental o investimento em formação e contratação de professores e outros profissionais que ofereçam o suporte necessário ao desenvolvimento das atividades escolares na presença desses alunos. É necessário também investimento na adequação de espaços físicos, materiais pedagógicos e recursos de tecnologia assistiva. Porém, se parte dos alunos da Educação Especial for matriculada em escolas ou classes especiais, as primeiras historicamente mantidas por instituições assistenciais privadas, o investimento não será tão elevado. Além disso, o Estado brasileiro voltará a delegar a instituições privadas a tarefa de atender às necessidades educacionais desses alunos, sem necessariamente investir em seu processo de escolarização.

Sobre o lugar em que preferencialmente deve acontecer o atendimento educacional aos alunos da Educação Especial, é importante lembrar o que Kassir, Rebelo e Oliveira (2019) destacam: mesmo com a recomendação da Declaração de Salamanca (ONU, 1994) sobre a frequência de todos os alunos em escolas comuns/ regulares, inclusive dos que possuem deficiências mais severas, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), a LDB/1996 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

Educação Básica (BRASIL, 2001) continuaram a prever a possibilidade de existência de escolas especiais. Sobre a definição do lugar de atendimento educacional para os alunos da Educação Especial, as autoras também destacam que,

No início do primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), anuncia-se uma alteração nesse quadro, quando é proposta a formação de um sistema educacional inclusivo, como política de educação nacional (BRASIL, 2005),⁵³ em que o lugar da educação escolar de todas as crianças passa a ser a escola comum/regular e a educação especial passa a ser apresentada como complemento ou suplemento à escolaridade obrigatória.

No Brasil, no atual cenário das políticas públicas, em 2019, em um momento de tantos retrocessos e ameaças a direitos conquistados historicamente pelos movimentos sociais, ainda não se conhece exatamente a proposta do atual governo para a escolarização de pessoas com deficiência. A estrutura do MEC foi alterada, e os ataques à educação pública, gratuita e de qualidade têm sido constantes. Resta a nós mantermo-nos unidos, vigilantes e na luta, não só pela manutenção dos direitos já conquistados mas também por sua expansão, que é o que se espera de uma sociedade que assumiu o compromisso de implementar sistemas educacionais inclusivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wolney Gomes. *O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira*. 2015. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: MEC; Fortaleza: UFC, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/32zn8fg>. Acesso em: 24 nov. 2019.

⁵³ Trata-se do documento *Educação inclusiva: direito à diversidade*. Disponível em: <https://bit.ly/3hD2lha>. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: MEC, 1994.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 39-40, 14 set. 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 28, 23 dez. 2005.

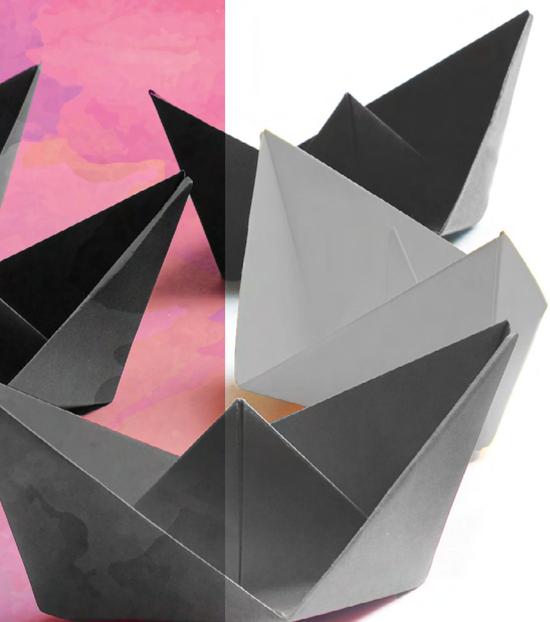
BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília, DF: Corde, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/314iFSf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jul. 2008.

BRASIL [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional nº 64, de 4 de fevereiro de 2010. Altera o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 fev. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica SEESP/GAB nº 19, de 8 de setembro de 2010*. Trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, DF: MEC, 2010b. Disponível em: <https://bit.ly/3h4Zld1>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2014.



BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/integra>. Acesso em: 18 nov. 2018.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 513-530, set./dez. 2012. ISSN 1984-686X. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos*. São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. ISSN 1806-6445. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Políticas públicas para a inclusão: uma análise a partir da educação especial brasileira*. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação inclusiva: reflexões a partir das políticas educacionais recentes. *Contrapontos*, Itajaí, v. 5, n. 3, p. 343-351, set./dez. 2005. ISSN 1519-8227. Disponível em: <https://bit.ly/31VgnE2>. Acesso em: 20 set. 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. *Comunicações*, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 7-26, 2016. ISSN 2238-121X. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp7-26>.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 17, Edição Especial, p. 41-58, maio/ago. 2011. ISSN 1413-6538. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação de pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães (org.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 33-76.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na Política Nacional de Educação Especial brasileira. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e217170, ago. 2019. ISSN 1678-4634. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217170>.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na rede municipal de Florianópolis. *Revista Cocar*, Belém, v. 6, n. 11, p. 17-28, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3awHfhz>. Acesso em: 23 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/31ro1ae>. Acesso em: 24 nov. 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, Olívia. Princípios de normalização e integração na educação dos excepcionais. In: PEREIRA, Olívia et al. *Educação especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. p. 1-14.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antônio. *Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2012. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SCHREIBER, Dayana Valéria Antonio Folster. A organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade educação especial: controvérsias da desqualificação do trabalho pedagógico. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). *Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI*. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 161-209.

7

Maria Aparecida Lapa de Aguiar

A gestão e a organização do coletivo da escola

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.800.180-197



INTRODUÇÃO

Este capítulo se propõe a tecer reflexões sobre a escola que temos e suas possíveis contribuições para a organização do coletivo que a integra, de maneira a favorecer a compreensão de sua própria história e de seu papel social para os envolvidos nesse espaço educativo em meio a contradições da contemporaneidade.

Para tanto, traçamos um percurso sobre o caminho da escola, ao qual acrescentamos uma pequena dose de historicidade e alguns questionamentos sobre sua função, dialogando com autores que levantam críticas e apontam certas possibilidades.

Posteriormente, discutimos a gestão da escola, pensada como organização compartilhada pelo coletivo que a integra, cujas potencialidades podem contribuir para a tomada de consciência desse espaço formativo para o ser humano na sua integridade.

O CAMINHO DA ESCOLA

No Brasil, a escola que se desenhou a partir dos anos de 1980, de certa maneira, vem dialogando com as questões de seu tempo: período pós-ditadura militar, desejo de (re)democratização das relações sociais e aportes teóricos em documentos oficiais criticando a 'antiga' escola e desafiando novas maneiras de concebê-la em todas as suas dimensões.

Entretanto, não podemos compreendê-la sem considerar as contradições que lhe são fundantes:

O modelo de escola predominante na contemporaneidade tem sua gênese identitária nas escolas que constituíram, a partir

do século XIX, os sistemas públicos de ensino na Europa. A implantação das redes de ensino público é uma decorrência histórica da consolidação do capitalismo industrial. De um lado, o desenvolvimento das forças produtivas demandava trabalhadores com um mínimo de preparo intelectual e social para ocupar as diferentes funções nos centros produtivos. De outro lado, o ideário moderno de construção de outra ordem social implicava a formação de um novo homem – a transformação dos súditos em cidadãos. Assim, a escolarização passou a ter um papel fundamental para a construção de uma sociedade aberta em contraposição à sociedade cristalizada e fechada do modo de produção feudal. (PINTO, 2013, p. 16-17).

Alguns princípios defendidos ao longo da história da escola pública ainda nos são caros, como por exemplo, a ideia de universalização, que começou a tomar corpo no Brasil a partir da década de 1970, com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), muito embora esse acesso universal ainda não tenha sido devidamente cumprido até os dias atuais. As condições postas para a população que começou a frequentar essa escola, advinda de classes populares, assim como as condições de trabalho e formação para professoras(es), ainda são problemas a serem sanados pelas políticas públicas. Entretanto, cabe questionar: a quem interessa que as classes populares acessem o conhecimento socialmente produzido? Qual é mesmo o projeto de sociedade que tem sido defendido na atualidade? Nas palavras de Frigotto (2009, p. 66),

Desde o século XVIII o pensamento iluminista e racionalista afirmou a visão de que ciência e o conhecimento iriam paulatinamente livrar o ser humano do sofrimento, das epidemias, da pobreza e da fome. Escapou a essa visão que o conhecimento e a ciência são construções sociais, portanto, sua positividade ou sua negatividade dependem das relações sociais que as constituem. E a ciência e o conhecimento, a técnica e a tecnologia produzidos desde o século XVIII, se desenvolveram sob a sociedade de classes em que o capital e o mercado privado tiveram a força dominante.

Só é possível entender o contexto atual da escola conscientizando-se de sua gênese, do lugar que o Brasil ocupa no cenário mundial, decorrente desse contexto, e de como se configura nossa educação. Como nos alerta Maués (2009, p. 287):

A globalização econômica deixa cada vez mais evidente a vinculação que é feita entre a educação e o mercado. A necessidade de formar pessoas que se adaptem rapidamente ao mundo dos negócios, que possam atender às demandas empresariais, que contribuam efetivamente com a produção da mais-valia parece ser uma demanda feita à escola.

A escola, portanto, é um lugar que se delinea como espaço de contradições e, “[...] por ‘ironia’, no mesmo tempo em que domina a redução dos postos de trabalho e a sua precarização, [...] é potencializada como o espaço obrigatório de passagem para *quase* toda a sociedade” (MAUÉ, 2009, p. 253, grifos no original). Mas, afinal, todos os sujeitos terão o mesmo lugar no ‘mercado’ e no mundo? Quais sujeitos poderão ocupar posições com melhores condições salariais e de trabalho? Quais ficarão à margem dessas possibilidades e por que ficarão? Essas são perguntas que merecem estar sempre presentes em nossas reflexões sobre a escola e a sua função social no contexto da sociedade de classes, que é excludente por essência e delimita qual conhecimento/não conhecimento é mais adequado para cada camada social.

Da década de 1980 em diante, a expansão da escola em nosso país ocorreu em um contexto de reformas neoliberais; “[...] sob a inspiração do toyotismo, essas reformas buscam flexibilizar e diversificar a organização das escolas e do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2002, *apud* PINTO 2013, p. 21). O papel social da escola nesse contexto parece-nos difuso. Nas palavras de Pinto (2013, p. 28), “[...] a escola sozinha não consegue produzir a igualdade quando a sociedade é organizada estruturalmente de modo desigual, gerando necessariamente exclusão e injustiça social”.

Para que ou quem realmente serve a escola? Ela pode contribuir para diminuir as diferenças entre as classes sociais? Ela é capaz de gerar possibilidades para uma vida melhor? E as suas contradições intrínsecas, o que elas são capazes de potencializar?

Como bem alerta Freitas (2014, p. 1089),

[...] as elites historicamente sonegaram até mesmo a dimensão do conhecimento às camadas populares. Ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza. A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista? Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-as à preparação para o mercado de trabalho? É esta contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos, mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas, que move os reformadores a disputarem a agenda da educação, responsabilizando a escola pela falta de equidade no acesso ao conhecimento básico, ou seja, responsabilizando a escola por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos.

Qual é então o caráter que adquire o papel do docente nesse cenário? Nada simples de responder. Em princípio, ao tomar consciência do lugar histórico ocupado pela escola, parece inócua a atuação docente, pois o grau de submissão ao sistema está dado; entretanto, sempre há brechas. A atividade humana intelectual gera possibilidades reflexivas. Então o que se desenha na ambiência íntima

da escola é uma gota d'água apenas, que, na contradição, soma-se a muitas vozes dissonantes, a um discurso corrente que, muitas vezes, quer apenas aprisionar, reproduzir o mínimo, e, não por acaso, as condições oferecidas para o trabalho docente são tão pauperizadas. Como denuncia Pinto (2013, p. 21):

[...] a universalização já tardia do ensino fundamental no país ocorre acompanhada de uma negação intransigente do pedagógico. As condições mínimas para que crianças e jovens brasileiros tenham uma aprendizagem escolar efetiva são reiteradamente negadas. Os professores, de um modo geral, são submetidos a uma jornada de trabalho exaustiva, sem as mínimas condições necessárias para a condução do ensino.

Estamos assim diante de um grandioso desafio, qual seja:

Ressignificar junto à comunidade escolar o papel da educação básica para além desse mínimo de empregabilidade que ela possa oferecer aos desempregados. Posicionar a educação básica como espaço de formação do ser humano. Paradoxalmente, entendo que o trabalho deva ser tema central no currículo escolar das sociedades do não emprego, na medida em que constitui um dos elementos fundantes da condição humana. Desse modo, na escola deve-se aprender *pele* trabalho e não somente *para* o trabalho. Quanto ao não emprego, a escola é justamente um local privilegiado para problematizar esse tipo de organização social: compreender sua lógica de funcionamento, analisá-la, criticá-la e, principalmente, aprender formas de superá-las. (PINTO, 2013, p. 28, grifos no original).

Tomando como pauta os anos de 1980, com a dita 'abertura política', vivenciamos certo entusiasmo (ilusório, talvez). Propostas curriculares com um viés de criticidade em relação à sociedade contemporânea e às suas formas de exclusão passaram a ser esboçadas em vários Estados da Federação e instaurou-se uma discussão em torno de princípios-chave, como é o caso da 'gestão democrática'. Quais sentidos são elaborados? Como os educadores tomam para si essa demanda no contexto das escolas? Por que se faz

necessário defender uma gestão democrática? Como o coletivo que compõe a escola pode se organizar para que a escola se configure como um espaço possível de formação humana?

Essas são questões abertas a muitos diálogos, fundamentais para que possamos pensar nas lutas necessárias para garantir o direito a uma educação de qualidade para todos(as), a fim de que isso não se constitua em um mero chavão. Pinto (2013, p. 31) chama a atenção para alguns aspectos relacionados à escola nestes nossos tempos:

Uma função essencial que a escola deve incorporar na atualidade, por meio de seu currículo e de seu projeto político-pedagógico, é submeter à crítica intelectual os elementos constituintes das diferentes formações culturais. Para tanto, deve analisar inicialmente a cultura imediata de seus alunos, problematizando seus valores, explicitando a historicidade desses valores e, posteriormente, comparando-os com os de outras culturas. A sala de aula é um espaço privilegiado de confronto e convivência entre os diferentes valores que constituem as diferentes formações culturais, e o entendimento desses valores deve ser examinado na história específica de cada formação cultural. Para tanto, esse exame deve ser desenvolvido com a contribuição dos estudos produzidos nos campos da história, da geografia, da filosofia, da antropologia. Ou seja, o currículo da educação básica deve incorporar em suas disciplinas esses estudos produzidos nas universidades, nos diferentes campos científicos. Aí está a grande contribuição da escola no combate à intolerância em relação a toda diversidade humana.

Essas discussões apontadas por Pinto (2013) perpassaram os anos de 1980, e delas se ocuparam os intelectuais de uma vertente crítica ao sistema vigente e em prol da classe trabalhadora, amparada pela Pedagogia Histórico-Crítica,⁵⁴ que

54 Dermeval Saviani é o seu principal mentor.

[...] valoriza e ressignifica o papel da escola para as camadas populares. Ela parte do pressuposto de que a apropriação crítica dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade é um instrumento importante para que as classes populares possam participar, em melhores condições, das lutas sociais que se travam no seio da sociedade capitalista, na perspectiva da construção de outra ordem social – mais democrática, justa e fraterna. (PINTO, 2013, p. 38).

A escola, nessa concepção alargada de espaço social e público, mesmo em meio a contradições, ainda assim é lócus privilegiado para o adensamento do pensar humano, do trabalho intelectual; por meio de sua organização e de seu currículo, ela pode estabelecer alguma base de sustentação para a formação integral da humanidade.

Entretanto, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 77):

Al longo dos anos de 1990, a política educacional dispersou-se em uma profusão de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro. Essas reformas têm encontrado apoio em justificativas elaboradas por técnicos de organismos multilaterais e de intelectuais influentes no país. Ademais, popularizaram uma prática que se tornaria um fato na condução das políticas públicas: a formação de instâncias tripartites envolvendo empresários e trabalhadores para discutir com o governo os rumos da educação brasileira.

Portanto, não podemos ignorar o acirramento que vivemos nestas primeiras duas décadas do século XXI em relação ao controle sobre a escola: a tentativa de homogeneização de um currículo nacional que se deseja configurado de modo asséptico, destituído de alguns dos temas que se fizeram presentes a partir de tensões de movimentos sociais. Assim, resta pouco espaço para a discussão e o aprofundamento sobre a diversidade humana e cultural que constitui o território brasileiro, pois os documentos oficiais que organizam o currículo, a formação de professoras(es) e os processos de avaliação externa, orquestrados por uma concepção empresarial e privatista, acabam por delimitar qual conhecimento poderá ser ensinado.

Em meio a este contexto complexo e multifacetado, a organização da escola se baliza por políticas educacionais e formas de ser historicamente forjadas, que instituem a sua configuração, no que diz respeito ao seu projeto e às relações entre os sujeitos que dela fazem parte.

Uma das marcas do projeto de escola delineado da década de 1980 em diante é a concepção de gestão como uma possibilidade de organização compartilhada da escola, e é este o tema que será abordado em seguida.

GESTÃO DA ESCOLA: A FORMAÇÃO DE INSTÂNCIAS COLETIVAS NA ORGANIZAÇÃO COMPARTILHADA DA ESCOLA

Muito embora as críticas sobre o termo gestão recaiam sobre seu caráter, muito próximo do sentido empresarial, as palavras se tornam vivas e ganham outros tantos sentidos à medida que vão sendo ressignificadas pela atuação humana.

Na concepção de Oliveira (2010, p. 138),

[...] o termo “gestão democrática da educação” emerge significando a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar. A gestão democrática da educação passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, onde diferentes interesses podem se confrontar e, ao mesmo tempo, dialogar em busca de conquistas maiores. A defesa da autonomia, entendida como o espaço de explicitação da política, da possibilidade da própria escola refletir sobre si mesma e adequar-se à realidade local, como exercício de autodeterminação, vai resultar na busca de novas formas de gestão escolar.

Assim, como instituição historicamente construída, a escola tem uma forma de ser que nos permite reconhecê-la pela singularidade da sua organização. Há embates hierárquicos, há confrontos, há papéis assumidos, no entanto as concepções vão se alterando, e, de algumas décadas para cá, há uma defesa muito contundente da ideia de gestão organizada pelo coletivo, que representa os sujeitos que dela fazem parte: direção, professores(as), supervisores(as), orientadores(as), coordenadores(as), técnicos(as) da educação, pais e estudantes. Cada qual merece ser ouvido(a), atendido(a) em suas necessidades e, acima de tudo, deve estar consciente de seu papel nesse lugar de aprender e ensinar.

Como bem enfatiza Paro (2011, p. 15),

Nas últimas décadas, especialmente a partir do início dos anos de 1980, tem-se verificado, no Brasil, uma saudável tendência de democratização da escola pública básica, acompanhando em certa medida a democratização da própria sociedade, que se verifica nesse mesmo período. Ressalte-se, de passagem, que o termo democratização não é empregado aqui no sentido de universalização da escola básica, ou de popularização do ensino, para colocá-lo ao alcance de todos. Não obstante a inegável importância desse significado, o que se trata aqui é da democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola.

Santos e Sales (2012, p. 174), ao abordar o tema da gestão, trazem a história de superação do paradigma da administração clássica e apontam que

O paradigma da gestão engloba o próprio conceito de administração (atividade de planejamento, execução e avaliação), de cogestão (participação coletiva) e de autogestão (ausência de diretividade), que além de ultrapassar a dimensão exclusivamente administrativa institucional, que enfoca a ação, a produção e a técnica, propondo um repensar de princípios humanos que estão presentes nas instituições, empresas e organizações, sobretudo ressignifica a compreensão de liderança dos empreendimentos.

As autoras, dessa maneira, sinalizam que o papel das lideranças passa a se constituir com base neste coletivo; há, portanto, um fortalecimento das instâncias colegiadas e uma aproximação à comunidade do entorno. Mesmo assim, alertam que é preciso cautela:

No nosso contexto neoliberal capitalista, a discussão da gestão merece cuidados, pois sua essência tende a ser distorcida, ou seja, a ideia da gestão democrática passa, muitas vezes, a ser utilizada como mote à convocação e sensibilização dos sujeitos para o engajamento na realização de tarefas que se distanciam do objetivo central da gestão democrática, a descentralização de poder, haja vista que, na divisão social do trabalho, a relação é de polarização entre os que planejam e os que executam. Assim, os sujeitos se sentem envolvidos por uma pseudodemocratização, a fim de alcançar a qualidade total, passam a ser chamados e se reconhecem como colaboradores, parceiros, voluntários ou sócios. (SANTOS; SALES, 2012, p. 174).

Por todos esses argumentos, considera-se a escola um espaço singular de formação humana que precisa discutir a organização de instâncias coletivas e problematizar questões internas e externas. Afinal, as relações concebidas nesse espaço imbricam-se intimamente com o 'lá fora':

[...] a individualidade humana não é simplesmente uma "singularidade". Todo homem é singular, individual-particular, e, *ao mesmo tempo*, ente humano-genérico. Sua atividade é, sempre e simultaneamente, individual-particular e humano-genérica. Em outras palavras: o ente singular humano sempre atua segundo seus instintos e necessidades, socialmente formados, mas referidos ao seu Eu, e, a partir dessa perspectiva, percebe, interroga e dá respostas à realidade; mas, *ao mesmo tempo*, atua como membro do gênero humano e seus sentimentos e necessidades possuem caráter humano-genérico. (HELLER, 2000, p. 80, grifos no original).

Essa coletividade, portanto, só conseguirá se organizar de maneira a proporcionar possibilidades de formação para todos(as) se realmente for tomando consciência da sua atuação junto a essa

instituição, em um movimento de se sentir pertencente a este espaço social e, por consequência, politicamente engajada. Oliveira (2010, p. 139-140) ressalta que

Os anos 80 foram singulares para os trabalhadores da educação no reconhecimento de sua condição profissional e na redefinição de sua identidade como trabalhadores. As pesquisas da época revelam os movimentos desses trabalhadores em busca de uma escola pública democrática que contemplasse as condições de trabalho como fator indispensável à realização de um ensino de qualidade. Contudo, esses movimentos desses trabalhadores não foram suficientes para forjar condições de trabalho que correspondessem às necessidades de uma educação pública, democrática e para todos, como têm pretendido, pelo menos nas intenções proclamadas, as reformas educacionais da última década. Podemos considerar, então, que os anos 80 refletiram um momento de politização da discussão acerca do trabalho docente ao incorporar a necessidade de se repensar as formas de organização e gestão da escola pública. Sobretudo, o debate da época demonstrou que a escola é local de trabalho e, por isso mesmo, reflete contradições, seja na sua racionalidade, que muitas vezes pode contrariar os interesses dos envolvidos, seja nas condições de trabalho de que dispõe.

Paro (2011) indica três tipos de mecanismo que favorecem as relações de caráter democrático para a organização da escola. São eles: mecanismos coletivos de participação (conselhos de escola, associação de pais e mestres, grêmios estudantis, conselho de classe); mecanismos relacionados à escolha democráticas dos dirigentes escolares; e mecanismos que dizem respeito a iniciativas que estimulem e facilitem o envolvimento de estudantes, professores e pais em atividades escolares.

Esses coletivos, ao se organizar, necessariamente precisam se ancorar em uma concepção de educação, visto que o ponto fulcral da instituição escolar é seu caráter educativo. Por isso, como enfatiza Paro (2011, p. 25),

Na perspectiva de uma necessária democratização da escola, é preciso, portanto, adotar um conceito de educação que exija a superação da estrutura autoritária atualmente vigente na escola. Esse conceito tem a ver com a educação como prática democrática, que é a própria educação como produção do humano-histórico.

Assim, ao refletir sobre o trabalho desenvolvido na escola, em suas múltiplas dimensões (ética, estética, filosófica, política, cultural), precisamos defender que

A educação é, pois, a apropriação da cultura produzida historicamente. Essa apropriação tem pelo menos duas dimensões intrínsecas: por um lado, é ela que possibilita a preservação do acervo cultural, dando condições para a continuidade histórica; por outro, é a forma pela qual cada indivíduo se faz humano-histórico, processando-se sua necessária atualização histórico-cultural, ou seja, como cada ser humano nasce puramente natural, sem um átomo de cultura, é a educação que lhe propicia acesso à cultura produzida historicamente, eliminando ou reduzindo a defasagem que há entre o estado natural e a cultura vigente. É preciso enfatizar que não se trata de mera atualização de conhecimentos e informações, mas de apropriação da cultura em sua inteireza e complexidade. (PARO, 2011, p. 26).

No diálogo crítico com diversos autores, as reflexões até aqui propostas vão ao encontro das sinalizações dadas por Veiga (2002, p. 2), em texto clássico sobre o projeto político-pedagógico (PPP), no qual discorre sobre o papel desse instrumento para a organização do coletivo da escola. Em suas palavras:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. Desse modo,

o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

A escola atual, portanto, dispõe de mecanismos que podem favorecer a sua organização coletiva, e o PPP figura como o principal instrumento para essa coletividade, pois sugere uma gestão compartilhada, da qual podem e devem fazer parte todos os membros de uma comunidade escolar, a fim de constituir uma instância de reflexão e decisão sobre questões administrativas e pedagógicas baseadas em princípios como: a) igualdade de condições para acesso e permanência na escola; b) qualidade, que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais; c) gestão democrática, princípio consagrado pela Constituição Federal de 1988 que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira; d) liberdade, outro princípio constitucional, sempre associada à ideia de autonomia; e) valorização do magistério, um princípio central na discussão do PPP (VEIGA, 2002).

Tais princípios, se levados realmente a sério, tornam-se um trunfo para uma escola que busca, mesmo em contextos adversos, responder às demandas da classe trabalhadora, dando chance às crianças e aos jovens de tomar consciência do mundo que os rodeia em suas contradições e injustiças, a fim de que possam usufruir de conhecimentos que lhes abram outras possibilidades de encarar a vida e lutar por melhores condições para a humanidade. Assim, como bem enfatizam Santos e Sales (2012, p. 172),



[...] buscar a autonomia da escola por meio da partilha de ideias, com oportunidade de deliberação; através da construção de um Projeto Político-Pedagógico autêntico, com personalidade própria; e também por meio de grupos colegiados, constituídos por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, são caminhos pensados e trilhados atualmente pelas escolas que perseguem a gestão democrática.

Tomando-se a escola como esse espaço possível de convivência, de formação humana, de busca pela ampliação do conhecimento, de criticidade, de leitura ampliada das relações sociais, organizado por um coletivo pautado em um projeto comum, ressalta-se o papel fundamental que podem desempenhar o(a) professor(a) e o(a) gestor(a) nesse processo formativo:

Para nós o/a professor/a, assim como o/a gestor/a da escola, são figuras-chave do projeto de escola democrática e de democratização da educação, uma vez que, no seio da instituição escolar, são os principais fomentadores das políticas educacionais, entendendo que estas não se dão só na esfera macro, mas acontecem no cotidiano da sala de aula e da escola, através de concepções, práticas, propostas e exemplos concretos. (SANTOS; SALES, 2010, p. 176).

Portanto, mesmo como todas as desigualdades da sociedade e as propostas contraditórias elaboradas para a educação em contextos mais amplos (nacionais e internacionais), ainda assim é possível perseguir utopias e lutar para a concretização de outro modo de ser e estar no mundo, mas, para tanto, cumpre abrir espaços de conscientização sobre as condições excludentes postas para uma grande parte da população, que sofre as consequências de um modelo de sociedade que, de longa data, vem cada vez mais degradando a condição humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas reflexões travadas neste texto, buscamos conceber a escola como um lugar de possibilidades e contradições. Ao traçar um caminho histórico, procuramos caracterizar, ainda que muito rapidamente, a sua gênese, o contexto dos anos de 1980 e 1990, assim como suas tendências na atualidade. Essa instituição, por mais que esteja imersa em contradições desde sua origem, ainda se constitui como esse lugar em que é possível tecer reflexões sobre conhecimentos de diversos campos da produção humana. Sendo assim, é importante que se tome consciência de sua historicidade e de sua função social.

O pressuposto é que cada um que passe por esse lugar tenha a possibilidade de se apropriar de novos conhecimentos e de ampliar o que já conhece – e o que pode vir a conhecer – pelas mediações peculiares a essa instituição. Entretanto, suas formas de organização estão imbricadas com contextos histórico-culturais que influenciam os caminhos por ela percorridos. Como sinalizamos a partir do diálogo com vários autores, a escola não está isolada; ela está atrelada a um determinado projeto de sociedade, que, neste momento, tende a torná-la refém do mercado e de seus ditames, com forte propensão privatista. A educação deixa de ser um bem público para se tornar uma mercadoria e, por isso, vira foco central na agenda de empresários e de organismos internacionais.

A escola, portanto, situa-se historicamente e vive suas possibilidades e contradições. Ora se aproxima de um projeto mais aberto e amplo de educação, que contribui para que filhos(as) de trabalhadores(as) tenham acesso a esse espaço e aos conhecimentos aí veiculados de maneira mais consciente e crítica, ora seu projeto tende a se fechar, a usar de subterfúgios, de processos de homogeneização e controle, tais como: avaliações em larga escala, currículos pré-

determinados, formação de professores(as) pré-concebida e formatada em uma determinada linha ideológica, sem espaço para reflexão, aprofundamento ou discordância.

Mesmo assim, a escola ainda é um espaço de vida, de sujeitos em ação. Pensar a escola, na atualidade, implica pensar o seu projeto, suas possíveis ações, a relação que estabelece com seu entorno, o que não se faz sem lutas, sem indignação, sem confronto, sem mobilização coletiva, e é por isso que trazemos para estas reflexões autores que abordam a concepção da gestão compartilhada, por entendermos a necessidade de reafirmar uma ação coletiva que contribua para os aspectos administrativos e pedagógicos da escola e que seja capaz de perspectivar como princípio uma concepção de educação emancipadora, pautada no direito ao conhecimento, em valores humanitários e na formação integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014. ISSN 0101-7330. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila. *A Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-80.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MAUÉS, Ogáise 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, 2009. p. 287-307.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix (org.). *Política e Gestão da Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 127-145.

PARO, Victor Henrique. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Umberto de Andrade. O papel e os desafios da Educação Básica no Brasil. In: PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade (org.). *O papel da escola pública no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Loyola, 2013. p. 15-50.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo; SALES, Mônica Patrícia da Silva. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte. v. 14 n. 2, p. 171-183, ago./nov. 2012. ISSN 1983-2117. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172012140211>.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.



8

Leila Procópio do Nascimento
Valeska Nahas Guimarães

**Evolução da gestão
escolar no Brasil:
*elementos históricos
para refletir sobre
o “velho no novo”
na organização escolar***

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.800.198-217



INTRODUÇÃO

A reforma do Estado brasileiro seguiu um propósito de modernização da gestão pública pautado em um modelo gerencialista empresarial, e, nesse bojo, a reforma educacional brasileira ocorrida na década de 1990 foi articulada nos mesmos moldes, promovendo modificações na forma de gestão escolar atualmente configurada nas escolas públicas. Ao contextualizar dessa forma ambas as reformas, não pretendemos determinar uma relação de causa e efeito, e sim apresentar o cenário de referência em que se constituiu e se constitui a história política, econômica e educacional do país.

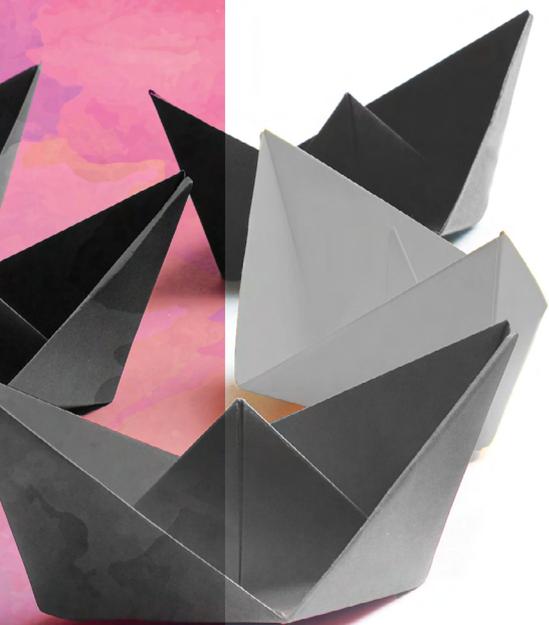
Nesse sentido, Antunes (2003, p. 93) salienta que “[...] as mudanças avultadas a partir dos anos 1970 vinculam-se ao processo de reestruturação do capital em suas novas formas de acumulação, visando à recuperação do seu ciclo reprodutivo”. E que “[...] tais crises constituem apenas expressões fenomênicas de um quadro de maior complexidade” (ANTUNES, 2003, p. 87).

Essas reformas resultaram do movimento do capital em busca de sua própria reprodução, acumulação e expansão, circunstancialmente, para enfrentar as sucessivas crises econômicas que se abateram sobre o mundo capitalista a partir de 1970 e tiveram ressonância tanto nos aspectos econômicos das políticas dos mercados quanto na organização e gestão administrativa do Estado brasileiro, especialmente na década de 1990.

Se observarmos a política econômica mundial antes da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), constatamos que trinta anos transcorreram num quadro de prosperidade econômica para os países centrais. Mas, com o término da guerra, os arranjos políticos e econômicos constituídos pelo capital entraram em falência, o que exigia respostas imediatas para a reestruturação do sistema. Acompanhando esse fenômeno, estruturou-se também uma crise política geral, o que

provocou alterações no mecanismo de regulação social e de política econômica em muitos países capitalistas centrais, especialmente na Europa. Mézáros (2007, p. 106) destaca que as proporções tomadas por esta crise acometeram profundamente todas as instituições do Estado e seus respectivos métodos organizacionais. Dessa forma, em resposta a essa crise política, juntamente com o processo de reorganização do capital, houve a recomposição do sistema político-ideológico e social dos Estados.

Tornou-se necessário reencontrar as condições ideais para o capital se expandir, e, nesse contexto, a exigência veio mediante o apelo a uma 'necessidade de modernização'. Os resultados mais evidentes foram os novos contornos engendrados para as políticas econômicas e sociais em decorrência do advento do neoliberalismo. No ideário neoliberal, o melhor caminho a seguir em busca da resolução dos problemas estruturais da máquina pública era abandonar a ideia de Estado fomentador de projetos de desenvolvimento econômico na perspectiva de um projeto social. Ou seja, era necessário reduzir o seu raio de ação e fomentar a ideia da necessidade de redefinição do papel do Estado, para que este realizasse as reformas que se 'faziam necessárias' e encaminhasse a economia em direção ao crescimento econômico. Destarte, a finalidade era investir em assistência social somente aos mais vulneráveis e reduzir consideravelmente os gastos públicos em proteção social.



MODERNIZAÇÃO DO ESTADO E DA GESTÃO PÚBLICA NO BRASIL: ALGUNS ELEMENTOS PARA (RE)PENSAR A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Uma vez situados no contexto histórico mundial que configurou o cenário geopolítico de modernização no gerenciamento da política econômica, seguimos a reflexão focando agora no âmbito nacional, isto é, em como esses encaminhamentos repercutiram no Brasil.

Primeiramente, é importante compreender que, em termos de condicionantes políticos e históricos, o enfoque gerencial da administração pública surgiu durante as reformas neoliberais realizadas por Margaret Thatcher (1979) e por Ronald Reagan (1980), respectivamente na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos da América (EUA), porém também ocorreram reformas similares na Suécia, na Nova Zelândia e na Austrália, segundo Bresser-Pereira e Spink (1999). Nos EUA, ao final da década de 1990, David Osborne e Ted Gaebler (1998) usaram a expressão *reinventing government* (reinventar o governo) para ratificar, em teoria, as concepções de Estado e de administração pública gerencialistas que defendiam. O modelo que almejavam deveria, no lugar de instituições públicas ou privadas burocráticas, manter em sua estrutura instituições extremamente flexíveis e adaptáveis, quer dizer, instituições orientadas para o mercado e para as necessidades dos 'clientes', a fim de atender aos ditames da nova ordem mundial de globalização das economias.

De acordo com Osborne e Gaebler (1998), no processo de reformulação do Estado, deveriam ser adotados alguns princípios, dentre os quais buscar " formas de financiamento e de administração dos recursos que incentivassem as soluções fora do setor público, pela via da terceirização" (OSBORNE; GAEBLER, 1998, p. 21-23) controlar e fiscalizar o desempenho dos serviços prestados pela adoção de

mecanismos de avaliação da satisfação do cliente, mecanismos estes que podem ser adaptados à gestão da escola.

Salvaguardando essas diretrizes, alguns países da América Latina, tais como Chile, México, Argentina, Bolívia e Uruguai, ainda na década de 1980, adotaram políticas de alinhamento neoliberal. Foi justamente neste período que os modelos de reforma do Estado e de gestão administrativa com ênfase no processo gerencialista tornaram-se uma referência para a reforma da administração pública brasileira.

No Brasil, o discurso neoliberal começou a se configurar e disseminar com a eleição presidencial de Fernando Collor, em 1989. Ribas *et al.* (2014) e Milani (2008) salientam que essas mudanças foram substanciais e aconteceram especificamente na economia, na gestão governamental, na educação e no trabalho, visando a uma 'adequação' do país às exigências do novo cenário mundial de economia globalizada. No entendimento de Ribas *et al.* (2014), esses encaminhamentos foram reflexo e resposta à pressão de organizações multilaterais internacionais que historicamente exerceram poder de controle e fiscalização sobre os países periféricos, quais sejam: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Além dos ajustes econômicos, o governo Collor deflagrou uma radical mudança nas políticas públicas, a fim de cumprir as metas e imposições dos referidos organismos internacionais. Sobre esse aspecto específico, Rossi (2001) questiona as reais pretensões desses organismos internacionais, especificamente no que tange às questões estruturais administrativas e pedagógicas no âmbito da gestão da escola.

Não obstante, diversos governos, com destaque para os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994-2002), deram continuidade às reformas do Estado e da educação. Nessa onda de

mudanças, Jantsch (2001, p. 37) afirma que “[...] jamais a educação fora tão identificada como mercadoria-educação e educação-mercadoria quanto nos últimos anos”, referindo-se especificamente ao governo de FHC em diante.

A reforma gerencial do Estado brasileiro foi efetivamente elaborada e formalizada em 1995, durante o governo de FHC, sendo apresentada e regulamentada no *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*.⁵⁵ A partir daí, passou-se a conceber o atendimento a essas demandas como se pertencessem à esfera pública, compreendida no âmbito do governo, o qual deveria ser reestruturado. Para seguir esse modelo, foram incorporados diversos elementos do projeto da *Terceira Via*.⁵⁶ Em relação a isso, Melo e Falleiros (2005, p. 176) assinalam que é possível identificar, no Plano do Mare, uma proposta de gestão alicerçada nos ideários da Terceira Via, especialmente quando o texto indica a escolha de um Estado social-liberal, que não poderá, nesta configuração, compactuar com a proposta de “[...]

55 O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado foi elaborado e proposto pelo então ministro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), Luiz Carlos Bresser-Pereira. Esse plano é considerado como o ‘marco zero’ da reforma gerencial do Estado brasileiro. Em seu texto *Do estado patrimonial ao gerencial*, Bresser Pereira (2001) defende a sua proposta de reforma do Estado.

56 Convencionou-se denominar de ‘Terceira Via’ um movimento teórico e político-ideológico que busca romper com a polarização entre socialismo e liberalismo, numa tentativa de ‘união’ entre ambos os movimentos, tanto na perspectiva econômica quanto na social. Na prática político-governamental, assume os contornos de uma ‘social-democracia revisitada’. Essa corrente tem como seu principal formulador o britânico Anthony Giddens, com destaque para a sua obra *The Third Way. The Renewal of Social Democracy* (1998). “O esquema teórico proposto pela Terceira Via [...] é de um elevadíssimo grau de abstração e de generalização. Nele os homens perdem a condição humana de sujeitos históricos para se tornarem simples objetos de dinâmicas sob as quais não têm a mínima capacidade de intervir coletivamente no sentido da mudança, restando apenas buscar táticas para adaptações à ordem natural das coisas [...]. Ao lado da ‘sociedade civil ativa’ e do ‘Novo Estado democrático’, a Terceira Via apresenta o ‘individualismo como valor moral radical’ como um de seus princípios políticos de articulação das estratégias de ação do capital sobre a cidadania [...]. A partir dos anos de 1990, o programa neoliberal da Terceira Via tornou-se uma referência indispensável para as forças do capital que romperam com a ortodoxia neoliberal. A aplicação em diversos países vem orientando a edificação de uma ‘nova cidadania’ a partir da redefinição da sociedade civil, da reforma do aparelho de Estado e do reforço à economia de mercado, firmando-se como proposta para o século XXI” (MARTINS, 2009, p. 68, 88, 94).

um Estado de bem-estar social – preso ao burocratismo autoritário – nem [com] o neoliberalismo radical”. O documento explicita que a reforma do Estado deve ser compreendida dentro do contexto da redefinição de seu papel, “[...] que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 18).

A reforma do Estado e da gestão pública brasileira trouxe consequências para o sistema educacional, especificamente na forma de gerir a escola. Estes encaminhamentos são contemporâneos e definiram novas formas de gestão para a escola pública (NASCIMENTO, 2015). O modo como estes encaminhamentos foram se configurando no espaço escolar permeia a reflexão a seguir.

CONEXÕES ENTRE A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A INTRODUÇÃO DO MODELO GERENCIALISTA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Paralelamente à reforma do Estado, no transcorrer dos anos de 1990, houve uma ampla reforma da educação brasileira. Nesse período as tendências traduzidas para o Estado gerencialista foram alocadas na elaboração e implantação das políticas educacionais do país. Simultaneamente, outros países da América Latina também realizaram reformas educacionais, a exemplo da Argentina, do México, do Chile, dentre outros. Sobre as tendências dessas reformas, Krawczyk (1999, p. 87) esclarece que em vários países do mundo, inclusive no Brasil”, tem a questão da gestão da educação e da escola como um de seus pilares de transformação “implementar a gestão dos sistemas educativos concentrada, principalmente, na instituição escolar e sua autonomia”.

Seguindo esses pressupostos, a reforma educacional abrangeu várias dimensões do sistema de ensino brasileiro, com sugestões de alteração na legislação, nos currículos escolares, no financiamento da educação, na avaliação, no planejamento e na organização da escola, dentre outras. Na interpretação dos governos neoliberais, nada mais natural que outras instâncias passem a assumir o papel do Estado na mediação das políticas sociais, dentre as quais na de educação.

Entretanto, se considerarmos que a escola pública é carente, por conta de inúmeros problemas nela instalados, e encontrou uma possibilidade de mudar a sua “realidade” aderindo a um modelo de gestão que promete torná-la “melhor” (mais eficiente, mais qualificada) em vários aspectos, podemos questionar: *que mal há nisso? Se há um problema, onde ele reside?*

O impasse está na concepção de gestão da escola pública com ênfase na eficiência, na produtividade e no gerenciamento, cuja perspectiva é de mercado. Não obstante, poder-se-ia questionar: por que isso pode ser um problema para a escola? Primeiramente, porque ela é uma instituição pública e, nesta perspectiva, um modelo de gestão atribuído às empresas capitalistas – que visam prioritariamente ao lucro – não é compatível com a gestão de uma instituição pública. Em segundo lugar, porque tais pressupostos caminham na contramão do que é, de fato, uma ‘gestão democrática da escola’, premissa tão veementemente apregoada nos documentos oficiais governamentais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e os Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2011-2020), dentre outros. E mais: esse segundo motivo estaria então a nos revelar um antagonismo nas propostas governamentais no que tange ao aspecto democrático e à autonomia, tão propalada quanto a gestão democrática nos documentos oficiais. É esse ponto nevrálgico que suscita uma ampla discussão e uma reflexão crítica sobre os limites e possibilidades de uma gestão democrática numa instituição pública de ensino, porquanto esta – enquanto unidade organizativa – insere-se na organicidade de um Estado capitalista.

GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: A NOVA FORMA DE FALAR DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

No Brasil, há vinte anos, praticamente não se ouvia falar em 'gestão' na área da educação, pois esse termo era pouco veiculado na teoria e na prática educacionais. Contudo, nas últimas décadas, houve um significativo estímulo do governo brasileiro ao debate sobre a 'gestão democrática da escola pública', um reflexo dos encaminhamentos da política pública que, por meio de decretos, programas e outros documentos oficiais, passaram a apregoar tal prática. Contudo, para seguir nesta reflexão, julgamos ser de suma importância elucidar, neste texto, o entendimento de gestão da educação e de organização da escola em que nos pautamos.

Em âmbito nacional, *gestão escolar* é um termo recente, que passou a ser utilizado na literatura brasileira “a partir do início do século XX” e está relacionado ao chamado processo administrativo, conforme esclarece Garay (2011, p. 209). Na escola, este processo, ou forma de organizar a instituição, era denominado 'administração escolar'. A alteração na denominação não aconteceu apenas na forma escrita mas também nas concepções teóricas a respeito dessa atividade. Para alguns, explica Lück (2000, p. 11), “[...] esse processo se relaciona com a transposição do conceito do campo empresarial para o campo educacional, a fim de submeter a administração da educação à lógica de mercado”. Para outros, “[...] o novo conceito de gestão ultrapassa o de administração, uma vez que envolve a participação da comunidade nas decisões que são tomadas na escola” (LÜCK, 2000, p. 34). O próprio significado do termo 'gestão' dá 'corpo e peso' a tais prescrições. Seguindo essa interpretação, 'novas formas de gestão' para a escola pública brasileira foram delineadas na década de 1960 e início da década de 1970. As “novas formas” foram sendo configuradas e justificadas sob [...] a crença de que a educação deveria vincular-



se aos planejamentos econômicos globais [...]” (LÜCK, 2000, p. 34), para alinhar-se aos moldes de gestão empresarial no contexto da reestruturação produtiva, em resposta à crise do sistema capitalista.

Souza (2006, p. 220) ressalta que há três elementos constitutivos desta nova forma de gerir a escola, a saber: Um primeiro, caracterizado por transformações no planejamento da educação [...] tendo como eixo a Teoria do Capital Humano (TCH); um segundo, marcado por mudanças na gestão da educação, com foco no emprego do Controle de Qualidade Total (CQT) [...] e um terceiro, concernente à dimensão pedagógica, tomando por base a disseminação do Modelo de Competências na educação.

Laval (2004, p. 19), em sua obra *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, enfatiza que a escola republicana voltada “à formação do cidadão que destacava o saber não somente pelo seu valor profissional, mas por seu valor social, cultural e político, vem sendo substituída por uma escola comprometida com a formação de capital humano”.

Ou seja, uma escola que repasse conhecimentos valorizáveis economicamente aos indivíduos, cada vez mais inserida na ordem competitiva de uma economia globalizada. Neste contexto, “[...] a noção de Competências vai progressivamente sendo incorporada às reformas educacionais”, afirma Souza (2006, p. 229). Vislumbrando tal projeto, o termo ‘competências’, segundo Holanda, Freres e Gonçalves (2009, p. 3) “ganhou força na década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital”. Este modelo de pedagogia reforça a inserção do modelo gerencial dentro da escola, lembrando que a pedagogia das competências tem suas raízes na gestão empresarial. Segundo Perrenoud (1999, p. 7), o modelo de competências serve “como requisito para o sucesso da gestão em organizações empresariais e também para a gestão da escola”. É

neste contexto que os profissionais da educação, especialmente os que assumem a responsabilidade pela gestão da escola, enfrentam vários dilemas. O maior deles é exercitar a flexibilidade para lidar com sua carga horária de trabalho e todos os desafios cotidianos de diversas ordens (pedagógica, administrativa, financeira, estrutural).

A compreensão desta configuração da escola contemporânea, diluída na lógica de mercado é muito importante para uma análise mais fidedigna de como a ideologia neoliberal vem transformando a escola em empresa e, nesta perspectiva em que a política da Terceira Via se insere com forte argumentação. Em contraposição a este pensamento e ao encontro de uma perspectiva crítica de análise para essa conjuntura, Martins (2009), na obra *Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*, deixa evidente o papel político e intelectual de ponta exercido por organismos internacionais (como o BM e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco) e grandes fundações estadunidenses (como a Ford e a Rockfeller), bem como a densa malha de relações que os conecta, no âmbito nacional, a prestigiosas instituições de ensino e pesquisa, a empresas privadas socialmente responsáveis e a organizações não governamentais especializadas em participação. Martins (2009, p. 163-164) esclarece que o trabalho dos aparelhos formuladores da “[...] nova ideologia destinada a renovar o padrão de sociabilidade no Brasil e legitimar a condição de dirigente do empresariado foi fortalecido pela participação direta das empresas que passaram a intervir na sociedade por meio de projetos sociais”. No âmbito escolar, estas políticas foram e estão sendo implantadas de forma aparentemente inofensiva.

Por consequência disso, a escola pública contemporânea coloca-se cada vez mais a serviço da competitividade econômica, revelando uma relação simbioticamente aparente entre público e privado. Não temos aqui a pretensão de sustentar o discurso de

que todos os males instaurados no âmbito escolar decorrem desta lógica estrutural de escola, pois é sabido que, na teia social, as complexificações das relações micro e macrosociais permeiam o cotidiano escolar e são reflexos da própria estrutura da sociedade, que é geográfica e temporalmente mutável. O que pretendemos, em concordância com as afirmações de Laval (2004, p. 20), é esclarecer que este é “um processo que, embora iniciado, não está terminado e nem é inevitável”. Por isso, seria um equívoco de nossa parte propor aqui uma alternativa à influência direta do neoliberalismo na escola, uma vez que a escola é um organismo na teia social, um produto de seu tempo histórico, expressando as relações capitalistas de produção vigentes na sociedade.

Observamos, nesta reflexão, que o maior problema se constitui na forma com que a lógica empresarial se configura na gestão da escola pública. A forma como se apresenta, por meio de documentos oficiais, à primeira vista, parece conduzir a gestão da escola para um caminho democrático e participativo. A situação de dualidade se expressa quando estabelecemos o confronto entre a realidade material concreta e a realidade aparente, pautadas em princípios antagônicos. Ou seja, de um lado, estaria a escola em sua concretude, vivenciando situações que a distanciam cada vez mais – na forma de sociabilidade capitalista – de uma gestão de fato democrática e dotada de autonomia; e de outro, a escola em sua configuração organizacional, que se traduz a partir dos documentos oficiais governamentais como instituição que deve buscar fundamentar suas práticas e princípios na ‘participação e na autonomia’ conceitos polêmicos e controversos, sobre os quais não se têm um consenso estabelecido no que diz respeito às novas formas de gerir a escola pública. Essas formulações chegam à escola através de um discurso pseudoemancipatório, que não questiona os limites impostos pelo capital à própria autonomia das instituições e dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: 'NOVAS FORMAS' DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR?

A partir da reforma do Estado brasileiro, na década de 1990, a introdução de um modelo empresarial gerencialista no setor público, sob a influência e os ditames dos organismos internacionais, repercutiu substancialmente na concepção de gestão da escola pública, que passou a ser focada na eficiência, na produtividade e na competitividade. Aspectos estes que foram progressivamente transferidos para as políticas de educação e para a proposta de 'novas formas' de gestão das escolas públicas. Esses encaminhamentos foram assegurados por mecanismos formais do governo, tais como leis, decretos, projetos, programas, entre outros documentos oficiais. Entretanto, em seus princípios e instrumentalidades, são incompatíveis e se contrapõem à materialidade posta na escola. O embate inicia-se no plano teórico, quando são apresentadas, nesses documentos, propostas de participação e autonomia desconectadas da realidade material, objetiva. Assim, a contradição se instaura, preliminarmente, quando se propõe a 'democratização da escola pública', mas a estrutura e a organização da escola permanecem burocratizadas, e a participação e a autonomia oferecidas são limitadas pelo Estado.

Diante dessa situação, pode-se concluir também que os elementos supracitados exercem influência direta na gestão escolar e na forma como a participação e a democracia estão configuradas no espaço escolar. Por estes motivos, considera-se que as 'novas formas' de gerir atualmente configuradas nas unidades de ensino públicas remetem a um tipo de participação fictícia (pseudoparticipação) ou parcial que a instituição hospeda na sua forma organizativa e põe em prática no seu cotidiano. Nesse cenário, cada instrumento da gestão é marcado pela forma fragmentada com que se manifesta na concretude da escola em tipos e níveis diferenciados do processo de tomada de

decisões. Disso resulta não apenas uma forma de gerir, mas várias formas de gerir, com diferentes instrumentos dentro de um mesmo espaço, em uma mesma organização.

Por conta disso, as propostas de 'novas formas' de gestão para a escola pública, pautadas num modelo gerencialista/empresarial são antagônicas e incompatíveis com uma proposta de articulação entre autonomia e mais participação por parte da comunidade escolar e da comunidade local na gestão (apregoada nos documentos oficiais), porque este modo constitutivo de escola não cria nem oferece possibilidades de participação plena aos sujeitos em todas as instâncias do processo decisório, tampouco corresponde à materialidade conflituosa e complexa da escola pública. A prerrogativa de uma 'autonomia' instalada na escola, fundamento dos textos que estruturam os documentos oficiais, revela que a escola pública é desafiada continuamente, num embate eivado de contradições, a assumir formas de gestão empresariais e, ao mesmo tempo, implementar os princípios e os instrumentos de uma gestão participativa e democrática.

No âmbito da unidade educativa, esses elementos se apresentam por meio de um discurso ideológico. Há um sentimento generalizado de que a participação é compromisso de apenas 'alguns sujeitos' e que a democracia não acontece por conta da falta de interesse dos trabalhadores em participar das decisões da escola. Nesse aspecto, o Estado cumpre seu papel, fortalecendo nos sujeitos o entendimento de que ele, o Estado, viabiliza possibilidades de tornar a escola democrática, formalizando esta intenção por meio dos documentos oficiais e, desse modo, inculcando uma "ideologia participacionista" de acordo com Tragtenberg (2004, p. 52). Mediante esse discurso, incute nos trabalhadores a ideia de que se a escola não vai bem e a gestão eficiente não se efetiva, o problema reside ali mesmo, na instituição, e os sujeitos são os responsáveis por isso.

Através da administração participativa, espera-se manter um clima de envolvimento, satisfação e comprometimento, tanto quanto melhorar o desempenho organizacional”. Esse é o objetivo que não se revela objetivamente nos documentos oficiais. Trata-se, incontestavelmente, da incorporação do ‘velho no novo’, pois diz respeito a uma forma de gestão baseada em princípios de gestão empresarial. Nada mais é do que a expressão revisitada de uma forma antiga de sobrevivência do capital. O velho está incutido nestes princípios que regulam e contribuem para manutenção do sistema capitalista, quais sejam: eficiência, produtividade e competitividade. Um exemplo atual disso é a incorporação de princípios de gestão baseados no modelo Toyota de produção no Programa “Escola de Gestores”⁵⁷ mormente no que diz respeito à gestão da qualidade total, que requer grupos funcionais com intensa participação dos trabalhadores para a solução dos problemas de redução de custos e aumento da produtividade (assimilados da Escola de Relações Humanas).

57 O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica integrou um conjunto de ações que teve início no ano de 2005, com o lançamento de um curso-piloto de extensão em gestão escolar (100 horas de formação), ofertado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), segundo informações obtidas no site do programa. Naquele momento, o projeto-piloto do curso foi desenvolvido por um grupo de especialistas em educação a distância e estudiosos da área de educação. Segundo publicação no portal do Ministério da Educação (MEC), a meta do projeto piloto, na etapa 1, foi envolver 400 gestores (em exercício) de escolas públicas. Para tanto, foram ofertados os seguintes cursos de formação: Especialização em Gestão Escolar, Especialização em Coordenação Pedagógica e Aperfeiçoamento em Gestão Escolar. De igual forma, os projetos de cada curso foram compostos com os seguintes títulos: Projeto do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Projeto do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Em 2006, o programa passou a ser coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Nesse momento foi lançado o Curso de Pós-Graduação (lato sensu) em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, destinado a diretores e vice-diretores, em exercício de escolas públicas de educação básica. Em 2009, o programa implementou o Curso de Pós-Graduação (lato sensu) em Coordenação Pedagógica, com carga horária de 405 horas, para coordenadores pedagógicos e/ou profissionais que exercessem função equivalente e integrassem a equipe gestora de escolas de educação básica. Em 2010, foi lançado o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, com carga horária de 200 horas, destinado aos profissionais de instituições públicas de educação básica da equipe gestora: diretor e vice-diretor, ou o equivalente, nos diferentes sistemas de ensino. Atualmente, os cursos estão sendo operacionalizados sob a responsabilidade de 31 instituições públicas de ensino superior, atendendo todos os estados e ao Distrito Federal (BRASIL, 2009).

Diante desses elementos constitutivos, concluímos que essas 'novas formas' de gestão são meras reapresentações/revisitações de antigas formas, agora revestidas de 'novas e coloridas roupagens', manifestações fenomênicas do modo de produção capitalista vigente. As novidades são os mecanismos (programas de governo), os dispositivos (documentos: leis, decretos, materiais utilizados nos cursos de formação/cadernos pedagógicos, entre outros) e os meios assumidos para facilitar a introjeção de concepções democráticas e participativas nos gestores e sujeitos que detêm representatividade nos órgãos colegiados das escolas. Esta 'velha nova forma' pode ser observada em diversos aspectos dentro da escola. Um exemplo disso está relacionado à forma ao fato de muitos sujeitos entenderem que a gestão é papel da equipe gestora ou apenas do(a) diretor(a). Nesse sentido, Cardoso (2008) esclarece que esse entendimento é reflexo da "reforma na gestão da escola" fomentada pelo Estado, na qual se tratou de depositar na figura do(a) gestor(a) a maior quantidade de atribuições/atividades possíveis, de forma a colocar cada vez mais sob sua responsabilidade a manutenção da 'ordem geral' e o alcance das metas na escola.

A materialidade revela a existência de uma centralização micro espacial, que vai desencadear uma relação de poder autocrática, conduzindo ao exercício de tomada de decisão e ao processo decisório desconectados dos princípios da transparência e da participação por parte da comunidade escolar e comunidade local na gestão da escola. Ou seja, em razão de o poder estar concentrado no Estado, ou sob o 'controle' de apenas algumas pessoas dentro da escola (equipe gestora), constata-se um distanciamento cada vez maior da participação na gestão. Esta é uma forma de o Estado 'descentralizar centralizando'. Há um discurso de descentralização, formalizado através de leis, planos, decretos, programas e projetos (entre outros mecanismos oficiais), mas, por outro lado, continua a se exigir da escola maior racionalidade administrativa, emprego de

recursos limitados, rapidez na solução dos problemas, prevalecendo princípios que não condizem com uma gestão escolar descentralizada.

Tal situação da organização da escola traz uma série de desafios às suas diferentes instâncias (pedagógica, administrativa e financeira), transformando a gestão num processo eivado de contradições, no qual a instituição escolar de caráter público, precisa agir como se fosse uma empresa privada, tendo que assumir métodos de gestão empresarial eficientistas e produtivistas. Simultaneamente a esse processo, a escola convive com a obrigatoriedade de implementar princípios e instrumentos de uma 'gestão democrática' na sua forma de organização e à medida que 'adestradamente' cumpre as metas de produtividade, os índices de aprovação, entre outros aspectos do modelo gerencialista, permanece integrando, ratificando e cumprindo o imensurável papel de perpetuar a função que o Estado lhe conferiu como mantenedora da ordem e do *status quo* na sociabilidade do capital.

Em suma é importante compreender que nesse processo, essencialmente a estrutura organizativa burocratizada em que a escola se encontra é a forma de resposta ao que o capital solicita, e é justamente essa configuração que fragmenta a participação das pessoas na gestão. Com isso deixamos algumas perguntas para futuras reflexões: sob o prisma das 'novas formas' de gestão escolar, a escola pública é antagônica ao projeto de gestão democrática? A escola estaria cumprindo a 'cartilha do capital', ao ser funcional ao sistema e inócua ao projeto de educação que busca a emancipação do sujeito? Uma escola pública que promova a formação integral/omnilateral do ser humano é compatível com as propostas de 'novas formas' de gestão escolar na sociabilidade do modo de produção capitalista?

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: [s. n.], 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3iLSiq0>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública*. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/346CnhQ>. Acessado: 1º nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: [s. n.], 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3iLSiq0>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRESSER PEREIRA, Luís Carlos; SPINK, Peter. *Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado*. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (org.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

CARDOSO, Alciléa Medeiros. *O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar: concepções, contradições e resistência*. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GARAY, Ângela. *Gestão*. In: CATTANI, Antonio; HOLZMANN, Lorena (org.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GUIMARÃES, Valeska Nahas. *Novas tecnologias de produção de base microeletrônica e democracia industrial*. 1995. 550 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1995.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, [S. l.], Ano 1, nº 1, p. 122-135, jan. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2FylyRJ>. Acesso em set. 13.

JANTSCH, Ari Paulo. *Pequeno (ainda) agricultor e racionalidade educativa*. Florianópolis: UFSC, 2001.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 67, p. 112-149, ago. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000200005>.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. e-ISSN: 2176-6673. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.17i72.2116>.

MARTINS, André Silva. *A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 207-232, mar. 2002. ISSN 1980-5314. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100009>.

MÉSZÁROS, István. *O desafio do fardo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, Marcelo Paula; FALLEIROS, Ialê. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2005.

MILANI, Carlos R. S. O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 551-579, maio/jun. 2008. ISSN 1982-3134. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122008000300006>.

NASCIMENTO, Leila Procópio do. *'Novas formas' de gestão da escola pública: implicações sobre o processo de democratização da gestão*. 2015. 444 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. *Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público*. 10. ed. Brasília: MH Comunicação, 1998.

PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBAS, Clarilton; GUIMARAES, Valeska Nahas; MORAIS, Joana; MACHADO, Valdirene; SANTOS, Domitila Souza. Metodologia de ensino na pós-graduação para os movimentos sociais: rompendo com estruturas pedagógicas anacrônicas. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AGROECOLOGIA E AGRICULTURA ECOLÓGICA*, 5. 2014, Vigo, Espanha. *Anais [...]*. [S. l.]: Gieea, 2014, p. 658-670. 1 CD-ROM.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 92-107, nov. 2001. ISSN 1678-7110. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300007>.

SOUZA, Donaldo Bello de. A escola como empresa: sinonímia do pragmatismo e do tecnicismo. *Revista espaço acadêmico*, Florianópolis, n. 60, 2006.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Unesp, 2004.



9

Alaim Souza Neto
Roseli Zen Cerny

Por que integrar
as tecnologias
ao currículo?
Os desafios
dessa integração

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.800.218-240



PRIMEIRA APROXIMAÇÃO: O QUE É TECNOLOGIA?

Temos presenciado uma associação da palavra tecnologia com os computadores e *smartphones*, e consideramos que esse é o primeiro conceito a ser desconstruído para seguirmos na discussão proposta. Partimos do pressuposto de que a tecnologia é uma produção da atividade humana. Ao adentrar nessa discussão, veremos que “[...] não existe ainda hoje um entendimento claro e universalmente aceito [...]” (COSTA, 2007b, p. 174) sobre o conceito de tecnologia, pois se trata de uma expressão sujeita a confusões e multiplicidades teóricas e conceituais. Nas produções acadêmicas, são vários os termos e expressões que a descrevem, como: novas tecnologias, novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), tecnologias de informação e comunicação (TIC), tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), tecnologias digitais (TD), entre outras. Já no imaginário social, as tecnologias mais contemporâneas, as digitais, são as únicas lembradas e citadas como exemplos de tecnologias, pois emergem como sinônimos de inovação, de atualidade, de modernidade. No campo da educação, as tecnologias educacionais se apresentam como “[...] manuais, livros-textos, guias de estudo [...]” (LION, 1997, p. 25), “[...] caderno, quadro-negro, materiais didáticos, todavia, por já estarem incorporados à cultura escolar, na maioria das vezes, ficam também excluídas do rol das tecnologias” (SOUZA NETO, 2015, p. 36).

Numa perspectiva histórica e filosófica, as tecnologias se constituem durante o desenvolvimento da própria espécie humana (PINTO, 2005). Nessa visão antropocêntrica, “[...] a palavra *tecnologias* abarca desde os instrumentos mais pré-históricos até os objetos mais avançados e contemporâneos, como os instrumentos móveis e

multimidiáticos (ex. *tablet*, *notebook*, celulares, etc.)” (SOUZA NETO, 2015, p. 37, grifos no original).

Para Pinto (2005, p. 219),

[...] encontramos o conceito de ‘tecnologia’ entendido como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento. Em tal caso, aplica-se tanto às civilizações do passado quanto às condições vigentes modernamente em qualquer grupo social.

As tecnologias têm quatro significados principais, a saber: “[...] a tecnologia como *epistemologia da prática*, a tecnologia como *sinônimo de técnica*, a tecnologia como o *conjunto de todas as técnicas* disponíveis em determinada sociedade e a tecnologia como *ideologia da técnica*” (PINTO, 2005, p. 219, grifos no original).

Em nossas pesquisas, para explorar o conceito de tecnologias, temos dado atenção especial ao conceito proposto por Feenberg (2002), já que o filósofo desenvolve sua teoria a partir de uma perspectiva crítica de tecnologia, refletindo sobre os seus valores e propondo um debate democrático e civilmente participativo nos processos de desenvolvimento e *design* das TDICs. Sendo a tecnologia uma atividade humana, portanto é humanamente controlada (antropocêntrica), e essa teoria nos incita a refletir sobre a nossa compreensão de tecnologia (FEENBERG, 2002).

Feenberg (2003a) propõe a existência de quatro concepções de tecnologia, conforme Quadro 1, abaixo: a instrumental (a tecnologia como ferramenta à disposição do homem); a determinista (a tecnologia controla os humanos); a substantiva (ligada à crença religiosa); e a teoria crítica (possibilidade de escolha e reflexão). Para esta última, a tecnologia não molda só um modo de vida mas também muitos possíveis estilos diferentes de viver, um dos quais reflete escolhas diferentes de objetivos e extensões diversos da mediação tecnológica.

Na teoria crítica, a tecnologia não é vista como ferramenta, suporte ou apoio das atividades já existentes, mas como estrutura para estilos de vida. As escolhas estão abertas para nós e situadas num nível mais alto que o instrumental ou determinista (FEENBERG, 2003a).

Quadro 1 – Visões de tecnologia

A tecnologia é:	Autônoma	Humanamente Controlada
Neutra (separação completa entre meios e fins)	Determinismo (por exemplo: a teoria da modernização)	Instrumentalismo (a fé liberal no progresso)
Carregada de valores (meios formam um modo de vida que inclui fins)	Substantivismo (meios e fins ligados em sistemas)	Teoria Crítica (escolha de sistemas de meios-fins alternativos)

Fonte: Feenberg (2003a, p. 6).

A teoria crítica das tecnologias nos auxilia na compreensão de que elas são carregadas de valores, destinadas ao exercício do controle (incluindo o controle social) e, portanto, não são autônomas, constituindo-se no resultado de uma escolha humana (FEENBERG, 2003a).

No que se refere ao termo tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), tem-se algumas especificidades, já que são um grupo de tecnologias que emergem com o processo de digitalização social, a partir da linguagem binária e da convergência entre diferentes mídias e áreas de conhecimento, a exemplo da informática, da eletrônica e da telecomunicação (SOUZA NETO, 2015), as quais assumem mais destaque na contemporaneidade, pelo caráter não de novidade, mas de possibilidade e potencialidade. São elas:

[...] lousas digitais, computadores, *sites* educacionais, web-aulas, videoconferências, jogos pedagógicos, *softwares* educativos, laboratórios de informática, *datashow*, *laptops*,

netbooks, notebooks, ultrabooks, tablets, e-books, celulares, smartphones, MP3, MP4, câmeras digitais, HD portátil, pen drives, cd-rom, DVD, msg, blogs, e-mail, orkut, faceboook, twitter, msn, internet [...]. (SALES, 2013, p. 193).

Valente (2005) já afirmava que as TDICs são produto da convergência entre várias mídias, diferentes entre si, em um só instrumento (TV, vídeo, computador, DVD, Internet, celular, *ipod*, jogos, realidade virtual, câmera digital, etc.). Em síntese, as TDICs “[...] estão representadas pela convergência das tecnologias de informática (programas e equipamentos), microeletrônica, telecomunicações, radiodifusão, engenharia genética e optoeletrônica” (LUCENA; OLIVEIRA, 2014, p. 1). Uma convergência muito relacionada à ideia de nascimento da tecnologia digital. Os autores fazem ainda uma distinção entre novas e velhas tecnologias, afirmando que as primeiras seriam aquelas de natureza digital, em que há o registro da informação por meio da linguagem binária. Já as velhas seriam aquelas de natureza diferente das digitais: as analógicas.

Para Cuban (2001), também existem apenas duas tecnologias: as novas e velhas. Para conceituar as novas, o autor se refere à infraestrutura física (*hardware*) de cabos, computadores, aplicações de *software* e outros equipamentos, incluindo aparelhos de *disc laser*, projetores digitais controlados por teclado, câmeras digitais e assim por diante, até mesmo a infraestrutura imaterial (*software*), que consiste no suporte técnico para todos esses equipamentos, sua substituição programada e o desenvolvimento profissional de professores e administradores. Já para conceituar as velhas, Cuban (2001) se refere aos livros didáticos, às lousas, aos retroprojetores, aos televisores e aos videocassetes.

Para Almeida (2007, p. 3), assumir a tecnologia digital é compreendê-la como



[...] um conceito polissêmico que varia conforme o contexto e a perspectiva teórica do autor, podendo ser vista como: artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento sobre uma técnica e seus respectivos processos.

Os estudos de Rabardel (1995) também nos oferecem subsídios para problematizar a concepção de tecnologias digitais. O autor afirma que a ferramenta é o equipamento em si (ex.: computador); artefato⁵⁸ é o equipamento carregado de signos e linguagens iconográficas; e instrumento seria o melhor termo para conceber a tecnologia para além do equipamento, das linguagens e dos signos. Ou seja, nela estariam os esquemas mentais de utilização do usuário (RABARDEL, 1995). Acreditando que essas tecnologias digitais modificam as formas de pensar, tem-se o conceito de instrumento e, nessa concepção, “[...] o conceito desloca a atenção do objeto (ferramenta) em si para a relação do usuário com este objeto (ferramenta)” (ALBERO, 2011, p. 235). À medida que ele é interiorizado e apropriado pelo sujeito, é atualizado, transformado ou desviado, de acordo com os esquemas mentais desse sujeito, ficando o instrumento envolvido, ao mesmo tempo, com o sujeito e o objeto e, pela atividade que os une, com o ambiente social e natural dos usuários em si (ALBERO, 2011).

Em síntese, pensando nos argumentos e abordagens dos diferentes autores, a concepção de TDICs que temos assumido se relaciona com a complementaridade que uma assume em relação à outra. Assim, primeiramente, enfatizamos a posição de Almeida (2007), identificando a complexidade e polissemia inerentes ao conceito, o qual está envolto no contexto cultural e na perspectiva teórica assumida para a integração das tecnologias nas práticas sociais. Na sequência, tem-se Cuban (2001), que enfatiza as tecnologias como um conjunto que associa *hardware* e *software* e emerge sob a alcunha de diferentes

58 “De *artis factum*, arte feita. Com a presença das linguagens, símbolos e ícones, as mídias, tecnologias, materiais didáticos e pedagógicos, ferramentas metodológicas ou técnicas específicas não são mais vistos como objetos justapostos ou puramente ferramentas em si, mas como elementos que têm significado e interdependentes em relação à ação do ator.” (RABARDEL, 1995, p. 23).

termos, como: recurso, ferramenta, equipamento, dispositivo, artefato, instrumento, etc. Valente (2005) complementa essas concepções ao pensar a tecnologia a partir do processo de digitalização, conectado ou não à internet, com a convergência de várias mídias, diferentes entre si, em um só instrumento. Já Pinto (2005) e Feenberg (2003a, 2003b) encerram esse ciclo quando enxergam a tecnologia como atividade humana, controlada pelo próprio homem, assumindo assim uma visão antropocêntrica e contrária à perspectiva tecnocêntrica.

SEGUNDA APROXIMAÇÃO: AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

No campo da educação, nas últimas três décadas, inúmeras foram as promessas em relação às potencialidades e possibilidades das tecnologias para resolução de problemas pedagógicos. Mais ainda: na última década, vários foram os enunciados e discursos políticos que fizeram emergir um conjunto de políticas educativas de integração das TDICs na escola, com enormes desafios a serem superados (SOSSAI; LUNARDI-MENDES; PACHECO, 2009; SOUZA NETO, 2015). No Brasil, a integração pedagógica das TDICs se fortalece e intensifica por volta dos anos 2005, a partir de políticas educativas de inclusão social dessas TDICs no currículo escolar (PINHEIRO; ROSA; BONILLA, 2012). Das políticas mais importantes e duradouras no contexto brasileiro, tivemos os projetos Proinfo, Proinfo Integrado e o programa Um Computador por Aluno (UCA), entre outras importantes iniciativas nacionais e subnacionais. Do mesmo modo, na América Latina, várias foram as políticas criadas para integrar as TDICs nos processos educativos, como: o *Plan Ceibal*, no Uruguai; o programa *Conectar Igualdad*, na Argentina; o projeto *Una laptop por alumno*, no Paraguai; e o programa *Habilidades digitales para todos*, no México (QUARTIERO, 2007).

Estas políticas fizeram emergir um significativo conjunto de práticas e experiências que contribuiriam com o processo de integração das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem, caracterizado em muito por meio de diferentes formas e com as mais variadas justificativas e objetivos. Para Pinheiro, Rosa e Bonilla (2012, p. 121), é preciso compreender em que medida e condições socioculturais as escolas brasileiras foram sendo “[...] cada vez mais inundadas por uma aparelhagem tecnológica”, já que são inúmeras as pesquisas apontando para a falta de orientações sobre o que fazer com as TDICs que chegam às escolas (SANCHO; HERNANDEZ, 2006; GVIRTZ; LARRONDO, 2007; VALENTE, 2008; DUSSEL, 2012; SOUZA NETO, 2015).

São pesquisas que revelam o quão escassas – e em alguns casos, até mesmo inexistentes – são as discussões sobre as escolhas teóricas ou didático-metodológicas nos programas de formação de professores, assim como as competências, habilidades e saberes para a integração crítica e pedagógica dessas TDICs ao currículo escolar, especialmente no ensino dos conteúdos curriculares. Uma integração que demanda outros tempos, espaços, saberes, organizações, planejamentos e projetos escolares, para além daqueles da gramática escolar, em que pese a tradição, a disciplinarização e a transmissão de conhecimentos.

No entanto, é notório o potencial que as TDICs representam para a aprendizagem, agregando-lhe a necessária formação crítica dos usuários dessas tecnologias. Todavia, segundo Barreto (2019, p. 230), as TDICs “[...] não têm sido recontextualizadas para agregar valor ao ensino praticado nas escolas, mas para substituir o ensino propriamente dito, assim como seus agentes e até mesmo as escolas”. Muito embora, nas últimas décadas, várias tecnologias tenham surgido no espaço escolar, pelos mais diferentes motivos, parecem-nos que nenhuma delas teve a expressão que as TDICs vêm tendo nos

contextos educativos, no que concerne, sobretudo, às possibilidades de comunicação síncrona e assíncrona, à autoria, à multimodalidade da linguagem (imagem, texto e som), à interação e colaboração, à criação, à simulação, à experimentação, ao compartilhamento, produção e armazenamento de conteúdos, além das possibilidades de entreter e despertar, com outras formas, conteúdos, suportes e linguagens, o interesse e a motivação dos estudantes para aprender.

[...] as tecnologias presentes na escola tensionam esse território, ainda marcado por uma forma hierarquizada, padronizada, rígida, que vai colidir com as formas digitais, fluidas e dinâmicas da cibercultura. Parece-nos que as tecnologias, neste contexto, são acionadas, entre outros motivos, como uma linha de fuga, uma forma de escapar do território – fixo e rígido – da escola, desterritorializando-se, para reterritorializar-se no ciberespaço. (ALMEIDA; MENDES NETTO; SOUZA, 2019, p. 87-88).

TERCEIRA APROXIMAÇÃO: A INTEGRAÇÃO DAS TDICS AO CURRÍCULO

O adentrar das TDIC nas salas de aula ultrapassa o debate sobre a sua adoção como recurso ou ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem. Reconhecemos que elas precisam se integrar ao currículo, como diferentes teóricos têm enfatizado (KENSKI, 2007; MORAN, 2013; RIOS *et al.*, 2014; LANDIN; MONTEIRO, 2017; ALMEIDA; MENDES NETTO; SOUZA, 2019). Esse debate perpassa por discussões sobre o avanço das tecnologias e a precarização das escolas, as políticas educativas de inserção das TDICs, as diferenças entre docentes e discentes na integração, o acesso ao conhecimento, o despreparo da escola para a integração das tecnologias, a racionalidade das formações docentes ofertadas, as modificações que as TDICs provocam nas referências e tradições que temos de espaço e tempo, além de muitas outras.

O estudo de Sandholtz, Ringstaff, Dwyer (1997), feito há mais de vinte anos, revela como a discussão a respeito da integração das TDIC nas práticas escolares não é nova. Embora limitado ao contexto americano, o estudo relata que, para os entusiastas das tecnologias à época, os candidatos mais óbvios para explicar o porquê de os alunos não usarem as “máquinas prodigiosas” eram os professores (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997, p. 10). Nos resultados publicados à época, os entusiastas avaliaram que a integração das tecnologias estava sendo limitada por problemas de falta de acesso a *hardware* e *software* atualizados por parte dos professores, bem pela formação inadequada para a sua integração. Eis as perguntas que emergiram naquele contexto: quais as crenças dos professores sobre a aprendizagem com as TDICs? De que forma essas crenças atrapalhavam ou ajudavam a integração? Que critérios os professores utilizavam para julgar onde, quando, como, por que e sob que condições eles fariam a integração? No Brasil, estas questões continuam ainda muito latentes no campo da educação, todavia inseridas em novos contextos, em que pese um movimento impulsionado nos últimos anos pelas políticas educativas de integração das TDICs ao currículo. Entretanto, como descrevem Lankshear, Snyder e Green (2000), nossa defesa de integração é contrária à crescente demanda por ‘tecnologização’ da aprendizagem, ou seja, avessa à pressão para se adotar o uso indiscriminado, desqualificado e inerte da tecnologia, dissociado das questões pedagógicas e dos objetivos dos professores nos contextos escolares, como algo redentor, mágico, que solucionará todos os problemas enfrentados pela escola e salvará a vida dos professores.

É em torno dessas questões sobre a integração das TDICs ao currículo escolar que temos nos movido em nossas pesquisas atualmente. A nossa referência teórica orbita em torno da perspectiva do *aprender e ensinar com*⁵⁹ *tecnologias* e se assenta na

59 Há uma distinção entre três diferentes tipos de implicação cognitiva com as tecnologias digitais: aprender das tecnologias, aprender sobre as tecnologias e aprender com as tecnologias (COSTA, 2007b).

[...] convicção de que o verdadeiro potencial das tecnologias só existe quando, através do seu uso em situações concretas, se estimula o pensamento crítico na realização de um problema ou tarefa em que esteja activamente [sic] implicado, e se situe dentro do que as suas estruturas cognitivas num determinado momento lhe permitem fazer. (COSTA, 2007b, p. 185).

Não se trata de ensinar a integrar as tecnologias ao currículo como uma possibilidade ou forma de suporte, ou ainda como apoio às tradicionais práticas curriculares, pois, nessa perspectiva, as tecnologias são compreendidas de forma bem limitada e reduzida no que diz respeito ao seu potencial e às suas possibilidades. Nesse sentido, a operacionalização do *aprender e ensinar com tecnologias*⁶⁰ tem sido ainda um desafio para o campo educacional (COSTA, 2007b, 2012).

No que se refere ao contexto escolar, alguns estudos (COSTA, 2007a, 2007b; SOUZA NETO, 2015) evidenciam que a integração das tecnologias ao currículo ainda tem sido pouco consistente pedagogicamente e dependente de uma diversidade de fatores, relacionados ao nível de decisão, resistência ou subjetividades dos professores – como entusiasmo, insegurança, não saber usar, etc. – bem como à quantidade e qualidade das tecnologias nas escolas (infraestrutura), à falta de formação de professores que atenda aos seus objetivos de aprendizagem (formação docente) e ainda à escassez de incentivos, financiamentos e políticas governamentais.

Por parte dos professores, não é nova a ideia de que os estudantes estão angustiados com os tempos e espaços fixos da forma escolar e, por isso, clamam por modos diferentes de aprender e ensinar, em busca de novas linhas de fuga para a forma como se constitui o currículo escolar. Embora as TDICs tenham sido adotadas

60 Essa perspectiva vislumbra no sujeito um agente ativo na construção do conhecimento, na qual as tecnologias assumem a função de parceria intelectual da aprendizagem, apoiando e ampliando as capacidades individuais de estruturação conceitual e representacional do conhecimento (COSTA, 2007b).

pelos professores, na maioria das vezes de forma lenta e isolada, para a constituição de novos currículos, elas parecem ainda não terem sido integradas pedagogicamente pela cultura da escola, já que são usadas apenas de forma pontual nos laboratórios com infraestrutura tecnológica, com horários pré-determinados e distanciadas do ensino dos conteúdos curriculares (SOUZA NETO, 2015).

Na maioria das vezes, as TDICs se apresentam de forma fragmentada, tangenciando o ensino dos conteúdos escolares com espaços e tempos pré-estabelecidos, descontextualizadas das complexidades dos fenômenos histórico-sociais, econômicos, políticos e culturais. Não se observa ainda a integração das partes com o todo, como afirma Moran (2013). Ao contrário, reduz-se o currículo escolar à padronização, à prescrição e às fronteiras dos arquétipos disciplinares. Nesse contexto, o currículo se tensiona diante da integração das TDICs, que se caracterizam pela mobilidade, pela virtualização e pela fluidez (CERNY; ALMEIDA; RAMOS, 2014; SOUZA NETO, 2016).

Em meio aos cotidianos processos pedagógicos, alguns professores articulam a integração das TDICs de modo mais inventivo, autoral e criativo (a maior parte, casos eventuais e isolados) e outros tentam fazê-la por força do hábito ou tradição, eminentemente escolares, em atendimento ao apelo por atualidade que a cultura digital impõe à escola, sobretudo por aulas mais digitais, conectadas, menos conteudistas, mais interativas e atrativas, que deem mais protagonismo aos alunos. Embora já superada a fase mais precária de falta de infraestrutura técnica/tecnológica (internet, computadores, etc.), a integração das TDICs ao currículo é ainda pouco clara, criteriosa e crítica sobre a função que as tecnologias podem assumir a serviço da aprendizagem, limitada em muito pela falta ou inadequada formação aos professores, ou ainda pela falta de contextos para experimentação, avaliação e reflexão dessas tecnologias (SOUZA NETO, 2015, 2016).

É nessa esteira que se apresentam muitos dos resultados dos projetos de pesquisa⁶¹ com que estivemos envolvidos nos últimos anos. Uma integração que enfatiza o baixo potencial pedagógico das TDICs no currículo, pouco ambiciosa do ponto de vista da aprendizagem propriamente dita. Quando integradas, as TDICs têm servido mais como apoio, suporte ou facilitadoras do trabalho docente, bem como de ferramentas de auxílio nas tarefas educativas realizadas pelos alunos, sem esquecer da integração apenas como estratégia docente para ocupação do tempo, entretenimento dos alunos ou diversificação do espaço e da metodologia da aula, com pouco compromisso curricular, em que pese a aprendizagem dos alunos (SOUZA NETO, 2015, 2016). Assim, a integração das TDICs tem deflagrado, há algum tempo, um subaproveitamento do seu potencial pedagógico e crítico no cenário educativo, em relação à interação/interatividade e ao desenvolvimento das competências de aprendizagem (JONASSEN, 1996; CUBAN, 2001; COSTA 2007b).

O subaproveitamento tem sido utilizado por alguns autores para justificar suas conclusões em relação à inexistência de diferenças significativas na aprendizagem dos alunos quando da integração das TDICs no contexto escolar (DWYER *et al.*, 2007). Para Bartolomé (2005), as TDICs afetam os processos de aprendizagem de modo mais profundo e complexo do que parece. Nesse sentido, são contraditórios os estudos apontando que, de um lado, a integração das TDICs contribui

61 Referimo-nos aos seguintes projetos de pesquisa: Aulas conectadas: mudanças curriculares e aprendizagem colaborativa entre as escolas do Projeto UCA em Santa Catarina (2010-2012); *Tablets*, Computadores e *laptops*: análise sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola (2012-2016). Formação de professores e subjetividades: cruzamentos (im)possíveis em torno dos usos das tecnologias digitais na escola (2016-2017). Educação escolar, currículo e tecnologias: análise dos aspectos didático-pedagógico-curriculares sobre a integração de tecnologias digitais na escola (2018-2021). Aprender e ensinar com as tecnologias de informação e comunicação: a experiência da UFSC na formação de professores através da modalidade a distância (2009-2011). Acompanhamento e avaliação de políticas e experiências de formação de professores na modalidade educação a distância (2010-2013). Educação na cultura digital: uma proposta de construção coletiva (2014-2015). Educação na cultura digital: os novos modos de aprender e a integração das TDICs ao currículo (2016-2020).

para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos (COSTA *et al.*, 2008; ALMEIDA; VALENTE, 2011; COSTA, 2012) e, de outro, a ideia contrária, afirmando que o desempenho dos alunos piorou (DWYER *et al.*, 2007). Investigar essa polêmica dicotomia não é nada simples e, nesse sentido, pesquisas que promovam mais discussões e reflexões sobre a existência ou não de transformações/alterações no currículo a partir das TDICs podem significar contribuições científicas relevantes.

Não se pode negar que houve mudanças paradigmáticas em relação às tecnologias, deixando-se de lado as correntes extremistas, ufanistas ou céticas em relação às potencialidades e possibilidades das TDICs para a aprendizagem (SANCHO, 2013). Contudo, o contexto contemporâneo sinaliza que há ainda um vácuo entre os professores e formadores quando se trata de pensar o reconhecimento ou não das potencialidades das TDICs para alavancar uma integração significativa na cultura escolar, na qual “[...] as inovações tecnológicas são confundidas com inovações pedagógicas” (LOPES; MONTEIRO; MILL, 2014, p. 31).

Se é verdade a ideia de que estão superadas as desconfianças que acompanharam a integração das TDICs nas escolas, restamos enfrentar com olhar crítico as discussões provocativas que emergiram nos últimos anos: aprender a trabalhar colaborativamente e com interdisciplinaridade; aprender a aprender em rede; transformar concepções, métodos e metodologias, recriando as práticas e aproveitando a interação/interatividade das redes; analisar criticamente as experiências já realizadas; aprender a lidar com tantas incertezas, contradições e indeterminações (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Sem dúvida, já experimentamos alguns avanços no processo de integração das TDICs ao currículo escolar, como por exemplo, os investimentos em infraestrutura por parte das políticas dos últimos anos, garantindo acesso aos instrumentos tecnológicos. No entanto, são poucos e isolados esses avanços no que tange à integração das

TDICs como transformadoras do currículo e das práticas pedagógicas. Sobre a formação dos professores para essa integração, “[...] de nada adianta termos escolas bem preparadas se não temos o principal: professores bem preparados para introduzir estas tecnologias no seu fazer pedagógico (SCHNELL; QUARTIERO, 2009, p. 115).

No tocante à formação docente para a integração das TDICs, Alvarado Prada, Vieira e Longarezi (2009, p. 15) já observavam que, na maioria dos estudos, essa formação “[...] foi realizada por meio da antiga técnica de ‘treinamento’, cujo objetivo é o uso da máquina para a utilização de pacotes educativos já programados e definidos previamente”.

As pesquisas indicam que, em grande medida, a formação inicial de professores realizada em faculdades e universidades tem deixado lacunas significativas na apreensão de conhecimentos específicos de área, não tem privilegiado a didática e prática de ensino em seus currículos e não tem conseguido preparar os estudantes para considerar e trabalhar com as diferenças culturais e sociais de seus futuros alunos, de forma crítica. (ZEICHNER; SAUL; DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 2217).

Os impactos dessas formações docentes na cultura escolar estão presentes nas perspectivas de ensino dos professores, cuja maioria concebe a educação como um processo estático, tradicional e contrário a qualquer movimento com a cultura digital. Um processo baseado na reprodução e transmissão de conhecimentos, que tem como protagonistas o professor e a verticalização dos conhecimentos, cujas decisões, inclusive curriculares, são tomadas nos órgãos centrais das esferas governamentais e dispersas para as margens escolares, às vezes negando a diversidade e a heterogeneidade cultural.

Adotar um modelo de educação em que a comunidade escolar não possa participar do processo de integração das tecnologias pode

transformar os atores desse mesmo processo em meros consumidores de *empacotamentos prontos* (AMIEL, 2012). Em busca de discussões que problematizem a superação dos treinamentos técnicos, a formação dos professores ainda “[...] oscila entre duas dimensões: a do aprendizado instrumental das ferramentas tecnológicas e a reflexão teórico-pedagógica sem a integração na prática escolar” (CERNY, ALMEIDA; RAMOS, 2014, p. 16).

É em vista desse cenário que fazemos uma breve reflexão, a partir de uma perspectiva crítica, sobre a potencialidade da integração das TDICs ao currículo, problematizando a constituição dessa integração, sobretudo o lugar pedagógico dessas tecnologias no currículo. A ideia é problematizar não apenas a integração das tecnologias ao currículo mas também os desafios dessa integração para a educação contemporânea.

QUARTA APROXIMAÇÃO: A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS *PARA, COM, SOBRE E PELAS* MÍDIAS

No Brasil, as eleições de 2018 escancararam a urgência da formação dos sujeitos para o uso crítico das TDICs. Não dá mais para esperar pela formação das novas gerações, em que pese o uso crítico das tecnologias digitais, ou estamos fadados a ser uma sociedade em que as *fake news* determinam o nosso futuro. Temos a convicção de que cabe a escola a responsabilidade por essa formação, pois as famílias (quando existem) não dão conta de uma tarefa tão complexa. Nossa cultura vem passando por mudanças significativas, migrando para uma cultura digital e impondo “[...] modificações significativas em todos os âmbitos da vida, não podemos perder de vista que há também novas facetas de hierarquização social, novas formas de adjetivar as desigualdades” (ROSA, CERNY; ESPINDOLA, 2018, p. 805).

Educação e comunicação tradicionalmente competem: aquela acusa esta de excessivamente rápida e, em contrapartida, esta acusa aquela de ser demasiado lenta. Esta rivalidade diz respeito ao tempo necessário para cada um dos saberes, pois, enquanto o saber escolar necessita de tempo para reflexão, no saber midiático, tudo é muito fugaz e fluído. A proximidade entre educação e comunicação é alargada no contexto atual, inundado pelas tecnologias, em que as duas se tornam prioritárias. A sociedade contemporânea convive com um ambiente tecnificado, que exige dos educadores o desempenho de novos papéis, decorrentes, especialmente, do avanço das redes telemáticas e das novas modalidades de ensino, como a educação a distância.

Belloni (2002), em seu artigo *Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e prática*, propõe uma definição para este novo campo, a *mídia-educação*, conceito que traduziria melhor a integração entre as duas áreas – a educação e a comunicação. A *mídia-educação* tem “[...] objetivos amplos relacionados à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação” (BELLONI, 2002, p. 46). A autora propõe a “[...] formação de educadores capazes de realizar satisfatoriamente a integração aos processos educativos das novas e velhas tecnologias de informação e comunicação” (BELLONI, 2002, p. 42), uma formação integradora, para que educadores e comunicadores possam desenvolver as novas funções derivadas da convergência entre os dois campos.

Concordamos com Belloni (2002, p. 33) quando afirma que é necessário

[...] evitar a segmentação desse novo campo em disciplinas e funções (carreiras) e buscar uma formação integrada e integradora, que considere efetivamente o caráter duplamente complexo dos campos epistemológicos da educação e da comunicação: a ambiguidade entre teoria e prática e o caráter multidisciplinar dos dois campos.

Nesse sentido, os educadores necessitam compreender as mudanças geradas pela troca dos meios de comunicação tradicionais utilizados no processo educativo, analisando os novos meios a partir das suas potencialidades e limitações (ALMEIDA, 2007). Não há dúvida de que o espaço escolar é o lócus privilegiado para proporcionar o acesso dos sujeitos às diferentes linguagens presentes nas TDICs, além de formar para os seus usos e seus conteúdos, visando à reflexão crítica *das* mídias, *com* as mídias, *sobre* as mídias e *pelas* mídias (BERVORT; BELLONI, 2009).

Bevort e Belloni (2009, p. 1082) defendem a “[...] ideia de que não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa, por todos os cidadãos, das mídias que o progresso técnico coloca à disposição da sociedade”. As autoras propõem que as mídias sejam utilizadas como ferramentas pedagógicas para os processos de ensino-aprendizagem e investigadas como objetos de estudo complexos e multifacetados, gerando assim um processo de “[...] ensinar a aprender a ser um cidadão capaz de usar as TICs como meios de participação e expressão de suas próprias opiniões, saberes e criatividade” (BEVORT; BELLONI, 2009, p. 1084).

Como anunciamos no início deste texto, esta é uma discussão complexa e em aberto, portanto não encerramos o capítulo com uma conclusão, mas com uma citação de Silverstone (2005, p. 264), retirada do seu livro *Por que estudar a mídia?*

Estudamos a mídia porque nos preocupamos com seu poder: nós o tememos, o execramos, o adoramos. O poder de definição de incitação, de iluminação, de sedução, de julgamento. Estudamos a mídia pela necessidade de compreender quão poderosa ela é em nossa vida cotidiana, na estruturação da experiência, tanto sobre a superfície como nas profundezas. E queremos utilizar esse poder para o bem, não para o mal.

REFERÊNCIAS

ALBERO, Brigitte. Uma abordagem sociotécnica dos ambientes de formação: racionalidades, modelos e princípios de ação. Tradução de Joana Peixoto. *Revista educativa*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 229-253, jul./dez. 2011. e-ISSN 1983-7771. DOI: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v14i2.1962>.

ALMEIDA, Karla Nascimento de; MENDES NETTO, Cristiane; SOUZA, Mara Celeste Reis Fernandes de. Ciberterritorialidades: tensões no cotidiano escolar e linhas de fuga traçadas por docentes e discentes. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 72-94, 2019. ISSN 2238-1279. Disponível em: <https://bit.ly/3h5OiQR>. Acesso em: 20 set. 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologias digitais na Educação. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 5. 2007, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: [s. n.], 2007, p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/346KomW>. Acesso em: 18 nov. 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo; VIERA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. 2009, Caxambu. *Anais [...]*. Rio de Janeiro; ANPED, 2009. Não paginado. Disponível em: <https://bit.ly/2Y8RzXk>. Acesso em: 10 jan. 2015.

AMIEL, Tel. Educação Aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca. (org.). *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: UDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 17-34.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na educação brasileira: de contexto em contexto. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, [S. l.], v. 16, n. 43, 2019, p. 218-234. ISSN 2238-1279. Disponível em: <https://bit.ly/3kW4x59>. Acesso em: 20 set. 2019.

BARTOLOMÉ, Antonio R. Sociedad de la información y cambio educativo. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 4. 2005, Braga, Portugal. *Anais [...]*. Braga, Portugal, 2005. p. 1-17.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática. In: BELLONI, Maria Luiza (org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 31-48.

BEVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia Educação, conceitos, histórias e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. ISSN 1678-4626. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008>.

CERNY, Roseli Zen; ALMEIDA, José Nilton de; RAMOS, Edla. Formação continuada de professores para a cultura digital. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n. 12, v. 2, p. 1331-1347, maio/out. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/321nt9X>. Acesso em: 17 maio 2015.

COSTA, Fernando Albuquerque. O digital e o currículo: onde está o elo mais fraco? *In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO*, 5. 2007, Braga, Portugal. *Anais [...]*. Braga: Universidade do Minho, 2007a. p. 275-284. Disponível em: <https://bit.ly/2FyewO1>. Acesso em: 20 set. 2019.

COSTA, Fernando Albuquerque. Tendências e práticas de investigação na área das tecnologias em educação em Portugal. *In: ESTRELA, Albano. Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa, 2007b. p. 169-224.

COSTA, Fernando Albuquerque (coord.). *Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador*. Lisboa: Edição Santillana, 2012. (Coleção Educação em Análise).

COSTA, Fernando Albuquerque *et al.* *Competências TIC: estudo de implementação*. Lisboa: GEPE, 2008. (Plano Tecnológico de Educação, v. 1).

CUBAN, Larry. *Oversold and underused: computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

DUSSEL, Inés. La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes para una nueva época. *In: BIRGIN, Alejandra (org.)*. Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós, 2012. p. 203-232.

DWYER, Tom *et al.* Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1303-1328, set./dez. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3hhelyU>. Acesso em: 20 set. 2019.

FEENBERG, Andrew. *Transforming technology: a critical theory revisited*. New York: Oxford University Press, 2002.

FEENBERG, Andrew. O que é a filosofia da tecnologia? [S. l.: s. n.], 2003a. Tradução de Agustín Apaza. Disponível em: <https://bit.ly/3h522vh>. Acesso em: 12 fev. 2015.

FEENBERG, Andrew. *Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia*. [S. l.: s. n.], 2003b. Disponível em: <https://bit.ly/3kP2RKZ>. Acesso em: 30 jul. 2010.

GVIRTZ, Selvina; LARRONDO, Marina. Notas sobre la escolarización de la cultura material. celulares y computadoras en la escuela de hoy. *Revista TEIAS*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15-16, p. 1-10, jan./dez. 2007. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://bit.ly/2Q1ateZ>. Acesso em: 20 set. 2019.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. *Revista Em aberto: Educação à Distância*, [S. l.], v. 16, n. 70, p. 70-88, abr./jun. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2DRGOTf>. Acesso em: 20 set. 2019.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias*. Campinas: Papirus, 2007.

LANDIN, Rita de Cassia de Souza; MONTEIRO, Maria Iolanda. Saberes docentes e as tecnologias de informação e comunicação: reflexões a partir de experiências pedagógicas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 36, p. 179-206, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3auYH6a>. Acesso em: 20 set. 2019.

LANKSHEAR, Colin; SNYDER, Ilana; GREEN, Bill. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.

LION, Carina Gabriela. Mitos e realidades da tecnologia educacional. In: LITWIN, Edith (org.). *Tecnologia educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 23-36.

LOPES, Ana Helena Ribeiro Garcia de Paiva; MONTEIRO, Maria Iolanda; MILL, Daniel Ribeiro Silva. Tecnologias digitais no contexto escolar: um estudo bibliométrico sobre seus usos, suas potencialidades e fragilidades. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 30-43, 2014. ISSN 1982-7199. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199658>.

LUCENA, Simone; OLIVEIRA, José Mário Aleluia. Culturas digitais na educação do século XXI. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, [S. l.], v. 14, p. 35-44, set./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3449>.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.



PINHEIRO, Daniel; ROSA, Harlei; BONILLA, Maria Helena Silveira. Pedagogização dos artefatos tecnológicos: uma análise a partir do programa UCA. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; BOHADANA, Estrela D'Alva Benaion; TORNAGHI, Alberto José da Costa. (org.). *Educação e tecnologia: parcerias*. 1. ed. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2012. p. 109-124.

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 2.

QUARTIERO, Maria Elisa. Políticas públicas para a utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação. In: VIEITZ, Candido Giraldez; BARONE, Rosa Elisa Mirra (org.). *Educação e políticas públicas: tópicos para o debate*. 1. ed. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2007. p. 53-91.

RABARDEL, Pierre. *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.

RIOS, Mônica Piccione Gomes et al. Desafios contemporâneos para a incorporação das TICs nos processos do ensino e da aprendizagem. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 23, p. 209-230, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2Q3bALj>. Acesso em: 20 set. 2019.

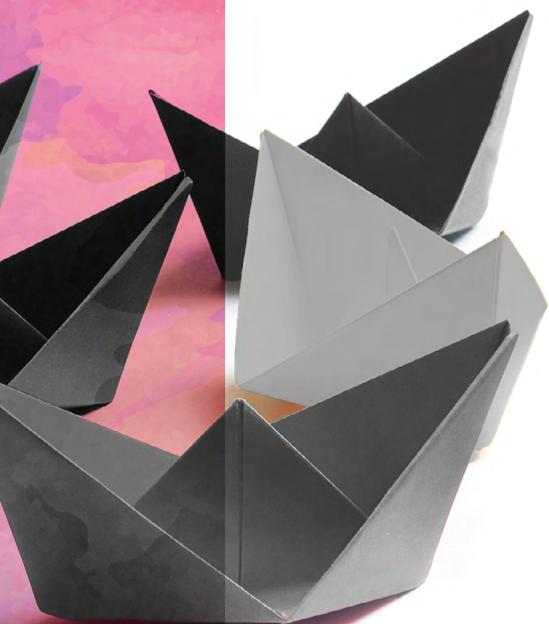
ROSA, Stela; CERNY, Roseli Zen; ESPÍNDOLA, Marina Bazzo de. Inclusão digital para mulheres em situação de vulnerabilidade social: a percepção dos formadores. *Revista Diálogo Educacional, [S. l.]*, v. 18, n. 58, set. 2018. ISSN 1981-416X. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.18.058.DS10>.

SALES, Shirlei Rezende. O imperativo da ciborguização no currículo do ensino médio. In: MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Estudos curriculares: um debate contemporâneo*. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 193-207.

SANCHO, Juana Maria. La fugacidad de las políticas e la inercia de las prácticas. In: SEMINÁRIO AULAS CONECTADAS, 2. 2013, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2013. p. 229-233. Disponível em: <https://bit.ly/2Ddirij>. Acesso em: 20 set. 2019.

SANCHO, Juana Maria; HERNANDEZ, Fernando e colaboradores (org.). *Tecnologias para transformar a educação*. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANDHOLTZ, Judith Haymore; RINGSTAFF Cathy; DWYER, David C. Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos. Tradução de Marcos Antônio Guirado Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



SCHNELL, Roberta Fantin; QUARTIERO, Elisa Maria. A sociedade da informação e os novos desafios para a educação. *Revista linhas*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 104-126, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/34agaj4>. Acesso em: 20 set. 2019.

SILVERSTONE, R. *Por que estudar a mídia?* 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SOSSAI, Fernando César; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; PACHECO, José Augusto. Currículo e novas tecnologias em tempos de globalização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, p. 19-46, 2009. ISSN 2175-795X. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p19>.

SOUZA NETO, Alaim. *Do aprender ao ensinar com as tecnologias digitais: mapeamento dos (des) usos feitos pelos professores*. 2015. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOUZA NETO, Alaim. *Do aprender ao ensinar com as tecnologias digitais: discussões atuais aos professores*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

VALENTE, José Armando. Aspectos críticos das tecnologias nos ambientes educacionais e nas escolas. *Educação e cultura contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 11-28, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3h5NsDF>. Acesso em: 20 set. 2019.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: MEC, 2005. p. 22-31.

ZEICHNER, Kenneth M.; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores: uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2211-2224, out./dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2Yr4c11>. Acesso em: 20 set. 2019.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adriana D'Agostini

Possui graduação em Educação Física (2001) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestrado em Educação Física (2004) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutorado em Educação (2009) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, é professora da UFSC e pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT/UFSC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação e trabalho; escola pública; educação do campo e movimentos sociais.

Alaim Souza Neto

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutor e mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), especialização em Literatura Brasileira, Construção do Texto e Informática na Educação. Licenciado em Letras, Pedagogia e Engenharia Química. Professor do Departamento de Ciências Exatas e Educação (CEE); do Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação (PPGMGA); do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e do Mestrado Profissional em Física (MNPEF) da UFSC. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Curriculares (OPC/UFSC), relacionando os campos do Currículo, da Formação Docente e das Tecnologias, além de membro pesquisador da Rede de Pesquisa Currículo e Tecnologia (Repercute/UFSC) e do Grupo Observatório de Práticas Escolares (OPE/Udesc). Coordenador-geral do Núcleo de Produção de Conteúdo Digital da UFSC – campus Blumenau (Nucondi-Blu). Suas pesquisas são voltadas para os campos do Currículo, da Formação de Professores, do Ensino de Literatura, da Avaliação e Gestão da Educação, da Cultura Digital e da Inovação Pedagógica, problematizando a integração de tecnologias na cultura escolar.

Eduarda Souza Gaudio

Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Doutoranda e mestra em Educação (2013) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Pedagogia (2010) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Pesquisadora e membra do Grupo de Estudos e Pesquisas Alteritas: Diferença, Arte e Educação, do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Joana Célia dos

Passos. Integra a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN). Atua na formação continuada de professores(as) de Educação Infantil no município de Florianópolis. Desenvolve pesquisas em Educação e Relações Raciais, com foco em: Educação Infantil, formação de professores(as), currículo e Curso de Pedagogia.

Gilberto Nogara Junior

Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), com habilitação em Orientação Educacional (2009-2013). Mestre (2013-2015) e doutor em Educação (2016-2020) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Núcleo de Estudos Sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT/UFSC).

Jéferson Silveira Dantas

Bacharel e licenciado em História (1998), mestre em Educação (2002) e doutor em Educação (2012) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor no Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) do Centro de Ciências da Educação (CED) e professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: currículo escolar, políticas públicas educacionais, juventude e Ensino Médio, processos desiguais de escolarização, mídia hegemônica e educação. Pesquisador do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto) e pesquisador associado do Observatório de Ética Jornalística (objETHOS), vinculado ao Departamento de Jornalismo e ao Programa de Pós-Graduação em Jornalismo (Posjor) da UFSC. Além disso, é ensaísta, escritor, letrista e compositor. Eventualmente, escreve para jornais e suplementos culturais de Santa Catarina.

Jocemara Triches

Doutora em Educação (2016) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Mestra em Educação (2010) pelo PPGE/UFSC. Formada em Pedagogia (2007/1), com habilitação em Orientação Educacional, pelo Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC. Formada no Curso Normal, Nível Médio (1999). Professora efetiva do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED/UFSC), na área de Organização Escolar. Foi professora colaboradora (2011-2014) no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Tem experiência profissional na Educação Básica, nas redes públicas

municipal (Florianópolis) e estadual (Santa Catarina). Suas áreas e temas de pesquisa e abordam: política educacional, formação docente, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Organizações Multilaterais, gestão educacional e organização escolar.

Joana Célia dos Passos

Ativista do Movimento Negro. Mestre (1997) e doutora em Educação (2010) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pós-doutorado em Sociologia Política. Professora do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC, na disciplina Diferença, Estigma e Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Alteritas: Diferença, Arte e Educação, pesquisadora no Núcleo Vida e Cuidado (Nuvic), ambos do CED/UFSC, pesquisadora associada do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, Núcleo de Santa Catarina (INCTi-SC/UFSC), e do Instituto Estudos de Gênero (IEG/UFSC). Foi consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) na formulação de políticas de educação de jovens e adultos. Membro da La Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red Esial) e membro associada da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN). Integra a coordenação da Red de Investigaciones Afrolatinoamericanas (Riala). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Ciências Humanas (PPGICH) da UFSC. Desenvolve pesquisas em Educação e Relações Raciais e Ações Afirmativas, com foco na população negra.

Juares da Silva Thiesen

Graduado em Estudos Sociais e em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb). Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP), de Havana, Cuba (2002) (Revalidação no Brasil pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), e doutor em Gestão do Conhecimento pela UFSC (2009). Pós-doutor pela Universidade do Minho, de Braga, Portugal. Professor do Centro de Ciências da Educação (CED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC. Líder do Grupo de Pesquisa Itinera (UFSC). Coordenador da Linha de Pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência (Suped) no PPGE/UFSC. Discute e pesquisa os seguintes temas: currículo, escola, educação e prospecção de cenários.

Leila Procópio do Nascimento

Doutora em Educação (2015) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Educação pela UFSC (2007). Graduada em Licenciatura Plena em Geografia (2001) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e em Bacharelado em Geografia (2007) pela UFSC. Professora adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC. Líder e pesquisadora do Observatório da Educação, Escola e Sociedade (ObservEES/UFSC/CNPq) e integrante do Núcleo de Estudos em Ensino de Geografia (NEPEGeo/UFSC). Leciona e desenvolve pesquisas sobre: didática; organização e gestão escolar; projeto político-pedagógico; formação de professores; ensino de Geografia; educação geográfica; e geografia e infância.

Luciana Pedrosa Marcassa

Licenciada em Educação Física (1998) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Educação (2002) pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e doutora em Filosofia da Educação pela Unicamp (2009), com bolsa sanduíche na Université Bordeaux-3, França. Após dez anos vinculada à Faculdade de Educação Física (FEFD) da UFG, hoje é docente do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Trabalha e estuda a formação de professores de Educação Física e também as políticas educacionais para a Educação Básica, com enfoque na relação entre juventude, trabalho e educação. É líder do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT/UFSC/CNPq).

Maria Aparecida Lapa de Aguiar

Doutora em Educação (2007, bolsa CNPq) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com Estágio de Doutorado/Doutorado Sanduíche (jul. 2005/fev. 2006, bolsa Capes) pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE/UP), em Portugal. Mestra em Educação (1998, bolsa Capes), especialista em Metodologia do Ensino: Séries Iniciais (1995) e graduada em Letras (1989) pela UFSC. Atuou na Educação Básica entre 1985 e 1999, em escolas públicas e particulares de Florianópolis, SC. Entre 1999 e 2010, lecionou em cursos de graduação no município de Joinville, SC, e, concomitantemente, atuou na formação continuada em redes de ensino (estadual e municipal). Atualmente, é professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC. Exerceu o cargo de subcoordenadora do curso de

Pedagogia da UFSC entre 2012 e 2014. Integrou a coordenação responsável pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) em Santa Catarina entre 2012 e 2015. Leciona na área de Organização Escolar na graduação e atua na pós-graduação. É integrante da Linha de Pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência (Suped/UFSC), orientando e desenvolvendo pesquisas voltadas para a formação de professores, com ênfase na formação da alfabetizadora. É vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe/UFSC).

Maria Sylvia Cardoso Carneiro

Professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde atuou no Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED). Graduada (1984) e licenciada em Psicologia (1988) pela UFSC. Mestra em Educação pela UFSC (1996) e doutora em Educação (2007) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi professora da Educação Básica na rede estadual de ensino de Santa Catarina de 1990 a 2000. Na UFSC, atuou nas áreas de Organização Escolar e Educação Especial, com ênfase nos seguintes temas: Educação Especial, inclusão escolar, deficiência intelectual, abordagem histórico-cultural e organização da educação nacional. É pesquisadora integrante do Grupo de Estudos em Educação Especial (GEEP/UFSC).

Pâmela Cristina dos Santos

Professora da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF/SC), mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha de pesquisa Sujeitos Processos Educativos e Docência (Suped). Licenciada em Pedagogia pela UFSC (2016). Pesquisadora e membra do Grupo de Pesquisa Alteritas: Diferença, Arte e Educação, coordenado pela Dr.^a Joana Célia dos Passos, grupo de pesquisa comprometido com o desenvolvimento de pesquisas sobre relações étnico-raciais. Pesquisadora na área da Educação, trabalha com temas ligados às crianças negras e brancas, às relações sociorraciais entre crianças e à formação docente.

Roseli Zen Cerny

Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação-Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestra em Educação pela UFSC (2001). Vice-Diretora do Centro de Ciências de Educação (CED) da UFSC. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Itinera (UFSC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em tecnologias e currículo.

Sandra Luciana Dalmagro

Mestra e doutora em Educação. Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integra o Núcleo de Estudos sobre as Transformação no Mundo do Trabalho (TMT/UFSC). Tem experiência com escolas rurais em contexto de luta social. Atua nos seguintes temas: escola, trabalho, Educação do Campo e pedagogia socialista.

Valeska Nahas Guimarães

Graduada em Administração (1973), mestra em Engenharia de Produção [Industrial] (1979) e doutora em Engenharia de Produção (1995) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou estágio de capacitação em Portugal, na Faculdade de Ciência e Tecnologia (1988-1989). Participou do Projeto de Cooperação Internacional Brasil-Portugal – Capes/Grices (2000-2005). Foi bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq (1996-2005). Entre 2013 e 2018, atuou como docente, coordenadora pedagógica e orientadora metodológica no Mestrado Profissional em Agroecossistemas da UFSC. Atualmente é pesquisadora associada do Laboratório de Educação no Campo e Reforma Agrária (Lecera), do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da UFSC. Tem experiência nas áreas de Administração e Gestão; Métodos de Pesquisa; Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais Aplicadas e Agroecologia; Metodologia de Elaboração de Projetos Científicos; Tópicos Específicos de Educação, com ênfase em Trabalho e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão da inovação; transformações organizacionais; inovações tecnológicas e gerenciais; gestão democrática; tecnologias sociais; democracia organizacional; autogestão; gestão do trabalho; formas coletivistas de gestão; relações de trabalho; flexibilização do trabalho; trabalho voluntário; trabalho, educação e agroecologia. Coordena o Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Inovação e do Trabalho (Nineit/UFSC) desde 1996.

ÍNDICE REMISSIVO

A

aluno 40, 89, 90, 91, 121, 139, 162, 165
aproximação 190, 219, 224, 226, 233
articulação 21, 43, 65, 66, 68, 84, 85, 107,
111, 121, 131, 171, 203, 211

B

Brasil 11, 13, 17, 18, 22, 26, 27, 29, 31,
32, 33, 35, 37, 38, 39, 42, 46, 48, 49, 50,
54, 55, 56, 58, 65, 70, 72, 94, 99, 103, 104,
107, 110, 126, 129, 132, 133, 135, 136,
140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 149,
154, 156, 157, 161, 163, 164, 165, 166,
168, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183,
189, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 206,
207, 208, 216, 224, 227, 233, 243, 246

C

coletivo 11, 14, 111, 180, 181, 186, 189,
190, 192, 194
comunicação 11, 15, 23, 119, 170, 171,
172, 219, 221, 226, 230, 234, 235, 236,
238, 239, 240
Conteúdo 85, 97, 241
Contrarreforma 12
currículo 12, 13, 19, 21, 25, 30, 33, 35, 39,
50, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63,
64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 101, 106, 112,
113, 118, 119, 123, 124, 125, 133, 141,
148, 150, 152, 153, 154, 155, 185, 186,
187, 218, 224, 225, 226, 227, 228, 229,
230, 231, 232, 233, 236, 237, 239, 242,
244, 246
cursos 11, 33, 58, 59, 60, 68, 69, 101, 151,
212, 213, 244

D

debate 16, 18, 28, 38, 53, 57, 61, 65, 68,
69, 85, 88, 105, 118, 161, 164, 167, 191,
193, 206, 220, 226, 239
deficiência 13, 20, 136, 160, 161, 162, 163,
164, 165, 166, 167, 168, 169, 172, 173,
174, 175, 176, 177, 245
desafios 11, 15, 16, 17, 19, 21, 44, 68, 139,
178, 179, 197, 208, 214, 218, 224, 233, 239
direita 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 38, 49,
50, 216
direita rearticulada 29
direitos 13, 16, 18, 20, 38, 47, 106, 133,
149, 150, 160, 163, 164, 167, 176, 178
disciplinas 11, 30, 53, 56, 57, 58, 59, 60,
61, 62, 65, 68, 69, 78, 86, 106, 108, 113,
120, 186, 234
docente 12, 15, 25, 30, 40, 48, 49, 50, 57,
96, 101, 102, 112, 118, 119, 120, 121, 122,
123, 130, 145, 152, 166, 171, 179, 184,
185, 191, 197, 228, 230, 232, 237, 243,
244, 245, 246

E

Educação 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22,
24, 25, 29, 30, 32, 33, 35, 38, 39, 48, 49,
50, 51, 53, 55, 60, 62, 70, 73, 86, 89, 97,
98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108,
109, 118, 119, 123, 127, 128, 129, 130,
137, 138, 147, 148, 149, 155, 156, 157,
158, 159, 161, 167, 168, 169, 170, 171,
172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179,
182, 196, 197, 205, 208, 212, 215, 216,
230, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241,
242, 243, 244, 245, 246

- Educação Básica 11, 12, 14, 15, 16, 18, 22, 24, 29, 32, 33, 38, 48, 50, 60, 62, 102, 103, 105, 108, 123, 127, 128, 129, 148, 159, 168, 171, 176, 177, 178, 197, 212, 215, 243, 244, 245
- educação especial 159, 168, 169, 176, 178, 179
- Educação Inclusiva 13, 168, 169, 174, 177
- Educação nacional 11, 147
- Ensino 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 25, 38, 48, 58, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 127, 128, 129, 130, 140, 147, 148, 150, 152, 153, 155, 166, 169, 171, 241, 242, 243, 244, 245
- Ensino Médio 11, 12, 13, 16, 19, 20, 25, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 127, 128, 129, 130, 148, 153, 242
- escola 12, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 27, 33, 34, 40, 43, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 108, 109, 113, 115, 118, 119, 124, 125, 129, 134, 137, 138, 140, 142, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 162, 164, 165, 166, 170, 171, 172, 176, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 224, 226, 227, 229, 230, 233, 241, 244, 246
- escolar 11, 12, 13, 14, 15, 18, 21, 25, 30, 33, 34, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 112, 118, 119, 123, 126, 127, 130, 131, 133, 137, 139, 145, 147, 148, 149, 151, 152, 154, 155, 158, 161, 163, 165, 168, 170, 172, 173, 176, 179, 185, 188, 191, 193, 194, 198, 199, 204, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 241, 242, 243, 244, 245
- escolarização 13, 24, 57, 62, 63, 66, 84, 89, 95, 108, 119, 123, 129, 139, 147, 157, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 182, 242
- especial 16, 44, 57, 69, 75, 76, 107, 121, 148, 159, 162, 168, 169, 176, 178, 179, 220
- estrutura 12, 13, 22, 45, 49, 53, 54, 66, 72, 86, 101, 106, 108, 113, 123, 132, 133, 134, 166, 171, 176, 192, 197, 201, 209, 210, 214, 215, 221
- Estudante 91, 248
- estudos 12, 16, 17, 27, 29, 33, 40, 43, 56, 60, 63, 64, 71, 72, 78, 79, 93, 102, 107, 108, 113, 120, 127, 132, 145, 149, 150, 151, 164, 165, 186, 223, 228, 230, 232
- estudos críticos 12, 71, 72
- étnico-racial 148, 149, 151, 248
- F**
- flexibilização 12, 25, 39, 102, 105, 107, 170, 246
- flexibilização curricular 105
- formação 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 33, 49, 50, 51, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 75, 78, 79, 83, 85, 86, 87, 94, 96, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 130, 144, 145, 148, 150, 151, 152, 165, 166, 170, 171, 173, 175, 176, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 194, 196, 207, 212, 213, 214, 215, 216, 225, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 236, 240, 242, 243, 244, 245

forma escolar 21, 73, 85, 86, 88, 89, 90, 94,
97, 99, 228

fundamentos 12, 55, 60, 70, 72, 83

G

gestão 11, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 39, 44,
55, 58, 59, 60, 61, 64, 66, 119, 121, 145,
151, 180, 181, 185, 186, 188, 189, 190,
191, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200,
201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208,
209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 243,
244, 246

gestão pública 199, 200, 204

I

impactos 16, 22, 50, 105, 232

inclusão 87, 106, 111, 123, 146, 153, 160,
161, 167, 168, 176, 178, 224, 245

informação 11, 15, 219, 221, 222, 230, 234,
238, 239

instituição 12, 19, 72, 78, 81, 86, 107, 118,
154, 164, 189, 191, 194, 195, 204, 205,
206, 209, 210, 211, 214

integração 30, 107, 119, 141, 167, 168,
179, 218, 223, 224, 225, 226, 227, 228,
229, 230, 231, 232, 233, 234, 241

investimentos 13, 14, 19, 40, 114, 119,
124, 231

J

jovens 12, 20, 79, 90, 95, 97, 100, 101,
102, 103, 105, 108, 110, 111, 112, 115,
116, 117, 120, 122, 123, 125, 126, 127,
132, 139, 140, 147, 151, 154, 167, 185,
193, 243

juventude 12, 15, 20, 105, 108, 115, 116,
117, 123, 129, 130, 242, 244

L

legislação 13, 111, 123, 148, 160, 163,
164, 204

legislação educacional 13

Licenciatura 130, 244

M

mídias 121, 221, 222, 223, 224, 233, 235

modalidade 13, 112, 159, 161, 168, 169,
171, 172, 173, 178, 179, 230

modelo 13, 14, 18, 36, 56, 102, 113, 122,
125, 137, 141, 154, 162, 163, 164, 181,
194, 199, 201, 203, 204, 205, 207, 210,
211, 212, 214, 232

modelo gerencialista 14, 199, 204, 211, 214

Modernização 43, 200

N

nacional 11, 20, 26, 37, 48, 83, 126, 127,
128, 141, 147, 148, 155, 160, 176, 177,
184, 187, 201, 206, 208, 245

naturalização 12, 72

O

organização 12, 13, 14, 16, 18, 20, 21, 45,
52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62,
64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 81, 82, 92,
96, 98, 101, 103, 106, 108, 112, 118, 123,
126, 127, 131, 132, 133, 134, 137, 145,
149, 151, 154, 169, 170, 171, 172, 179,
180, 181, 183, 185, 187, 188, 189, 190,
191, 192, 193, 195, 196, 198, 199, 204,
206, 210, 211, 214, 243, 244, 245

organização escolar 12, 13, 18, 52, 53, 54,
55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 67, 68,
69, 70, 101, 123, 131, 133, 145, 149, 170,
198, 204, 206, 210, 243

P

Pedagogia 33, 58, 59, 60, 61, 62, 69, 99,
179, 186, 241, 242, 243, 245

processos 11, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 48, 55,
57, 60, 63, 65, 66, 85, 91, 108, 109, 110,
124, 125, 126, 144, 148, 152, 153, 160,
166, 170, 173, 187, 195, 220, 223, 224,
225, 229, 230, 234, 235, 239, 242

professor 11, 12, 14, 16, 61, 72, 91, 93,
117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 126,
171, 172, 194, 232, 237, 242



programas 13, 17, 41, 56, 58, 59, 60, 70,
102, 118, 141, 147, 150, 170, 206, 210,
213, 222, 225
protagonismo 104, 105, 109, 113, 116, 117,
119, 120, 121, 229

R

Raça 134, 158
racionalidade 11, 24, 25, 26, 40, 42, 44, 46,
191, 213, 215, 226
racismo 13, 31, 132, 133, 134, 135, 136,
137, 138, 139, 140, 143, 144, 146, 147,
150, 153, 155
rearticulação 11, 22
rearticulada 29
reconversão 12, 102
Reforma 12, 14, 19, 20, 47, 100, 101, 111,
115, 117, 119, 120, 123, 130, 153, 202,
203, 215, 246
reforma educacional 49, 199, 200, 204
regulação 53, 54, 105, 134, 200, 216
relações étnico-raciais 11, 13, 133, 149,
150, 155, 156, 158, 245
Relações raciais 131, 158
reorientação curricular 11, 16, 18, 22, 24, 29

S

sociedade 13, 17, 19, 28, 31, 34, 44, 47,
48, 50, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 82,
83, 84, 86, 87, 90, 94, 95, 96, 98, 103, 110,
116, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140,
141, 145, 147, 148, 149, 150, 153, 154,
160, 162, 163, 176, 182, 183, 185, 187,
189, 194, 195, 203, 208, 209, 220, 233,
234, 235, 236, 237, 239

sujeitos 21, 24, 42, 60, 62, 64, 66, 73, 93,
95, 96, 105, 108, 119, 124, 137, 140, 143,
145, 154, 160, 161, 164, 173, 183, 188,
189, 190, 196, 203, 209, 211, 213, 233, 235

T

TDICs 15, 220, 222, 223, 224, 225, 226,
227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235
tecnologia 15, 21, 39, 119, 124, 134, 170,
175, 182, 215, 219, 220, 221, 222, 223,
224, 227, 237, 238, 239
tecnologias 11, 15, 16, 106, 108, 110, 111,
114, 215, 218, 219, 220, 221, 222, 223,
224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231,
232, 233, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 246
trabalhadores 12, 24, 42, 43, 46, 72, 81, 84,
87, 88, 100, 101, 105, 110, 134, 182, 187,
191, 195, 211, 212

U

universidade 11, 43, 139

www.pimentacultural.com

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO FORMATIVO DAS LICENCIATURAS

