Volume 12 - Número 23 - jul./out. de 2018

ISSN 1982-131X

REVISTA DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE (ESFORCE)

RETRATOS DA ESCOLA

Dossiê

(Des)democratização na educação brasileira

ESFORCE
ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br
Brasil

Filiada à CUT BRASIL

CEA
Internacional da Educação

50 Entidades Filiadas à CNTE

SINTEAC/AC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL/AL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINTEAM/AM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
APLB/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
ASPROLF/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas
SISE/BA - Sindicato dos Servidores em Educação no Municipio de Campo Formoso
SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari
SIMMP/VC/BA - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista
SINDTEC/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Municipio de Correntina
SINDIUTE/CE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
APEOC/CE - Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará
SAE/DF - Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar no Distrito Federal
SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINDIUPES/ES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINTEGO/GO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINPROESEMMA/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
SINTERPUM/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon
Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
FETEMS/MS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEPP/PA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTEP/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Municipio de João Pessoa
SINTEPE/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SIMPERE/PE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Municipio do Jaboatão dos Guararapes
SINPMOL/PE - Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINTE/PI - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
SINPROSUL/PI - Sindicato dos Professores Municipais do Extremo Sul do Piauí
APP/PR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
APMC/PR - Sindicato Dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
SISMMAC/PR - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
SISMMAR/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISMMAP/PR - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá
SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTERO/RO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTER/RR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
CPERS/RS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação
SINTERG/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINPROSM/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria
APMI/RS - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí
SINPROCAN/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas
SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTESE/SE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Municipio de Aracaju
AFUSE/SP - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOESP/SP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINTET/TO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins

ISSN 1982-131X

Revista Retratos da Escola

v.12, n.23, julho a outubro de 2018.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE
(GESTÃO 2017/2021)

Presidente
Heleno Araújo Filho (SINTEPE/PE)

Vice-Presidente
Marlei Fernandes (APP/PR)

Secretária de Finanças
Rosilene Corrêa Lima (SINPRO/DF)

Secretária Geral
Fátima Aparecida da Silva (FETEMS/MS)

Secretário de Relações Internacionais
Roberto Leão (APEOESP/SP)

Secretário de Assuntos Educacionais
Gilmar Soares (SINTEP/MT) - Licenciado

Secretário de Imprensa e Divulgação
Luiz Carlos Vieira (SINTE/SC)

Secretário de Política Sindical
Rui Oliveira (APLB/BA) - Licenciado

Secretária de Formação
Marta Vanelli (SINTE/SC) - Licenciada

Secretária de Organização
Beatriz Cerqueira (SIND-UTE/MG) - Licenciada

Secretária de Políticas Sociais
Ivonete Almeida (SINTESE/SE)

Secretária de Relações de Gênero
Isis Tavares (SINTEAM/AM)

Secretária de Aposentados e Assuntos Previdenciários
Selene Michielin (CPERS/RS)

Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos
Gabriel Pereira Cruz (SINPRO/DF)

Secretária de Saúde dos Trabalhadores em Educação
Francisca da Rocha (APEOESP/SP)

Secretário de Assuntos Municipais
Cleiton da Silva (SINPEEM/SP)

Secretário de Direitos Humanos
José Christovam Filho (SINDIUPES/ES)

Secretário de Funcionários da Educação
José Carlos do Prado (AFUSE/SP)

Secretária de Combate ao Racismo
Iêda Leal (SINTEGO/GO)

SECRETARIA EXECUTIVA

Ana Cristina Guilherme (SINDIUTE/CE)
Berenice D'Arc Jacinto (SINPRO/DF)
Luiz Veronezi (CPERS/RS)
Edmilson Camargos (SAE/DF)
Girlene Lázaro da Silva (SINTEAL/AL)
Joaquim Juscelino Linhares (APEOC/CE)
José Valdivino de Moraes (APP/PR)
Luíz Carlos Paixão (APP/PR)
Manoel Rodrigues (SINTERO/RO) - Licenciado
Odeni de Jesus da Silva (SINTE/PI)
Raimundo Oliveira (SINPROESEMMA/MA)
Rosana Souza do Nascimento (SINTEAC/AC) - Licenciada

Coordenador do Despe
Mario Sergio Ferreira de Souza (PR)

Coordenador do Coletivo da Juventude
Valdeir Pereira (MT)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Alessandro Souza Carvalho (APEOC/CE)
Antônio Lisboa Amancio Vale (SINPRO/DF)
Carlos de Lima Furtado (SINTET/TO)
Dóris Regina Nogueira (SINTERG/RS)
Ionaldo Tomaz (SINTE/RN)
Marco Antônio Soares (APEOESP/SP)
Maria Marleide Matias (SINTE/RN)
Marilda de Abreu Araújo (SIND-UTE/MG)
Marilene dos Santos Betros (APLB/BA)
Nelson Galvão (SINPEEM/SP)
Odisséia Carvalho (OPOSIÇÃO SEPE/RJ)
Valéria Conceição da Silva (SINTEPE/PE)
Veroni Salete Del Ré (APP/PR)

CONSELHO FISCAL - TITULAR

Antônia Benedita Costa (SINPROESEMMA/MA)
Edson Rodrigues Garcia (CPERS/RS)
Ivaneia de Souza Alves (OPOSIÇÃO SINSEPEAP/AP) - Licenciada
José Teixeira da Silva (SINTE/RN)
Ornildo Roberto de Souza (SINTER/RR)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Edivaldo Faustino da Costa (SINTEP/PB)
Fábio Henrique Matos (SINTE/PI)
Francisca Ribeiro da Silva (SINTE/PI)

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora
Leda Scheibe (Unoesc/UFSC)

Comitê Editorial
Catarina de Almeida Santos (UnB)
Juçara M. Dutra Vieira (CNTE/IE)
Márcia Angela da Silva Aguiar (UFPE)
Roselane Fátima Campos (UFSC)

Conselho Editorial Nacional
Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)
Alfredo M. Gomes (UFPE)
Ana Rosa Peixoto Brito (UFPA)
Antonio Ibañez Ruiz (UnB)
Carlos Augusto Abicalil (Rede Pública de Educação-MT)
Carlos Gustavo Martins Hoelzel (UFSM)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-MG)
César Callegari (CNE)
Dalila Andrade Oliveira (UFMG)
Eduardo Rolim de Oliveira (UFRGS)
Erasto Fortes Mendonça (UnB)
Gaudêncio Frigotto (UERJ)
Gil Vicente Reis de Figueiredo (UFSCar)
Helena Costa Lopes de Freitas (Unicamp)
Ivany Rodrigues Pino (Cedes/Unicamp)
Ivone Garcia Barbosa (UFG)
Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE)
João Antonio Cabral de Monlevade (UFMT)
João Ferreira de Oliveira (UFG)
Karine Nunes de Moraes (UFG)
Lucília Regina Machado (UNA-MG)
Luiz Fernandes Dourado (UFG)
Magda Becker Soares (UFMG)
Marcos Antonio Paz da Silveira (UFMS)
Maria Isabel Almeida (USP)
Maria Malta Campos (FCC)
Maria Vieira Silva (UFU)
Mário Sérgio Cortella (PUC-SP)
Moacir Gadotti (USP)
Naura Syria Carapeto Ferreira (UTP)
Sadi Dal Rosso (UnB)
Sérgio Haddad (Ação Educativa)
Vera Lúcia Bazzo (UFRGS)
Vitor Henrique Paro (USP)
Walderês Nunes Loureiro (UFG)
Zacarias Jaegger Gama(UERJ)
Zenilde Durli (UFSC)

Conselho Editorial Internacional
Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho, Portugal)
Armando Alcántara Santuario (UNAM, México)
Danièle Linhart (CNRS, Paris)
Jenny Assael (UCHILE)
Juan Arancibia Córdova (UNAM, México / IEAL)
Malek Bouyahia (CRESPPA - CNRS, Paris)
Maria Luz Arriaga (UNAM, México)
Myriam Feldfeber (UBA, Argentina)
Orlando Pulido (UPN, Colômbia)
Pedro González López (FE.CCOO, Espanha)
Silvia Tamez Gonzalez (UAM, México)

CNTE
SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, CEP 70393-900, Brasília-DF, Brasil.
Telefone: + 55 (61) 3225.1003 Fax: + 55 (61) 3225.2685
E-mail: cnte@cnte.org.br » www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v.12, n.23, julho a outubro de 2018.

ISSN 1982-131X

R. Ret. esc.	Brasília	v. 12	n. 23	p. 189-430	jul./out. 2018

© 2018 CNTE
Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <http://www.esforce.org.br>

Coordenação da Esforce
Gilmar Soares Ferreira - Licenciado

Editora
Leda Scheibe (Unoesc)

Editor Técnico
Diego Schibelinski (UFSC)

Secretaria da Esforce e Bibliotecária
Cristina Souza de Almeida (UnB)

Copidesque
Eliane Faccion (português)

Traduções dos resumos
Polyanna Miranda (inglês)
Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

Capa
Marina Moros

Foto de capa
Rovena Rosa/Agência Brasil Fotografias

Editoração
Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 12, n. 23, jul./out. 2018. – Brasília: CNTE, 2007-

Semestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em: <http://www.esforce.org.br>

ISSN 1982-131X (impresso)
ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5
CDU 37(05)

Bibliotecária: Cristina Souza de Almeida CRB 1/1817

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESIE - Indice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

RETRATOS DA ESCOLA

SUMÁRIO

EDITORIAL

Retratos da escola: resistindo ao arbítrio 195
LEDA SCHEIBE
CATARINA DE ALMEIDA SANTOS
JUÇARA M. DUTRA
MÁRCIA ANGELA SILVA AGUIAR
ROSELANE FÁTIMA CAMPOS

DOSSIÊ

A (des)democratização do Brasil e a negação da educação como um direito 199
CATARINA DE ALMEIDA SANTOS
LEDA SCHEIBE

Do FNE ao FNPE: a Conape como resistência 207
LUIZ FERNANDES DOURADO
WALISSON ARAÚJO

Pior a emenda que o soneto: os reflexos da EC 95/2016 227
PAULO DE SENA MARTINS

Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação 239
FERNANDO L. CÁSSIO

Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto 255
CATARINA DE ALMEIDA SANTOS
RODRIGO DA SILVA PEREIRA

A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual 271
MÍRIAM FÁBIA ALVES
MIRZA SEABRA TOSCHI
NEUSA SOUSA RÊGO FERREIRA

O desmantelamento do direito à educação no pós golpe 289
JOÃO PAULO DE SOUZA DA SILVA
DANIELLE SCHEFFELMEIER MEI

Políticas de formação de professores: construindo resistências 307
KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA

RETRATOS DA ESCOLA

SUMÁRIO

ESPAÇO ABERTO

Docência na Educação Superior: empreendedorismo e a ordem do discurso 323
DANIELA PEDERIVA PENSIN

O financiamento e a gestão da EB: a relação entre o público e o privado 333
MARINA SILVEIRA BONACAZATA SANTOS
JANI ALVES DA SILVA MOREIRA

Violências nas escolas: uma rotina normativa 347
MARCOS ANTÔNIO PAZ SILVEIRA
ANTÔNIO CARLOS DO NASCIMENTO OSÓRIO

A gestão democrática rumo ao óbito: o assédio moral em uma escola pública 359
RAFAEL PETTA DAUD
LIDIANE APARECIDA TEIXEIRA

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Corpos e imaginação em movimento brincante: teatro e literatura na formação de professores 373
SIMONE CRISTIANE SILVEIRA CINTRA
ELIANE SANTANA DIAS DEBUS

Um olhar sobre o letramento sob a abordagem *High/Scope* 391
KARINY LOUIZY AMORIM-VANDERLEI
THAINY KLÉIA LIRA
MARTHA MARIA MINERVINO

RESENHA

A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas 409
ROSELANE FÁTIMA CAMPOS

DOCUMENTO

Consequências práticas da BNCC e da reforma do ensino médio 413
CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE

NORMAS DE PUBLICAÇÃO 427

RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.902

Retratos da escola*:*
resistindo ao arbítrio

Retratos da Escola, revista da Escola de Formação (Esforce) da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), pauta-se por uma postura intransigente de denúncia dos problemas que assolam a educação básica brasileira, identificada com os princípios da democracia e da justiça social.

O Brasil vive hoje um dos momentos mais graves de sua história no qual sua institucionalidade democrática, ferida pelo golpe midiático, parlamentar e jurídico de 2016, é cada vez mais desrespeitada pelas elites econômicas, pelas forças conservadoras, pelos monopólios midiáticos e ainda por um poder judicial destituído de legalidade.[1] O neoliberalismo se evidencia como a forma contemporânea do totalitarismo, que tem como núcleo a homogeneização das instituições: todas precisam se ordenar na forma de empresas. Não há diferenciação entre as instituições, tudo é o mesmo. Tudo é empresa e, portanto, regido pelo mercado. É o mérito que conta e, como tão bem nos explicita Marilena Chauí no vídeo que viralizou este ano, "cada um é o empresário de si mesmo".

Quando a democracia é mais necessária do que nunca para superar a profunda crise econômica, política e social vigente, elege-se um presidente que explicitou claramente um projeto autoritário e antidemocrático ao declarar sua concordância com a ditadura militar que assolou o País por mais de 20 anos, fazer a apologia da tortura, considerar justo o pagamento salarial diversificado entre homens e mulheres, além de estimular o uso de armas, o racismo a homofobia e a xenofobia.

A situação do país hoje, de extrema vulnerabilidade da democracia, nos leva a contemplar neste número da revista um Dossiê que traz como eixo análise o questionamento a processos educativos que representam nítidos retrocessos no conjunto das atuais políticas educacionais. Denominado (*Des)democratização da educação brasileira*, o dossiê organizado pelas editoras Catarina de Almeida Santos e Leda Scheibe traz à tona recentes deliberações que vão na direção contrária ao processo de construção de uma educação pública laica e republicana. São políticas que convergem com as intenções dos setores mais reacionários do Congresso Nacional e também daqueles que historicamente atacam a escola pública para a promoção da sua privatização, do gerencialismo e da militarização, inclusive no que se refere à educação básica. Contra este movimento,

reiteramos a afirmação da defesa dos princípios básicos da educação pública frente à ruptura da ordem democrática que vinha sendo construída até 2016.

As outras seções da Revista contribuem ou subsidiam este debate. Assim, no Espaço Aberto, o artigo de Daniela Pederiva Pensin, *Docência na educação superior: empreendedorismo e a ordem do discurso,* nos apresenta um cenário preocupante ao referir-se ao lócus da formação dos professores destinado às escolas públicas da educação básica: em pesquisa realizada em nove universidades do RS, os projetos pedagógicos institucionais indicam empreendedorismo e inovação como imperativos para a mobilização de sua concepção de educação, assumindo dessa forma a lógica do mercado como guia central para as suas atividades pedagógicas.

Marina Silveira Bonacazata Santos e Jani Alves da Silva Moreira dedicaram-se a um estudo documental e de caráter bibliográfico sobre *O financiamento e a gestão da EB: a relação entre o público e o privado,* no qual focalizam especialmente as Organizações Sociais (OS) como mecanismos de privatização, de terceirização e de parcerias entre os setores público e privado. O artigo defende a ideia de que o denominado 3º Setor, que abrange as OS, é uma estratégia de tornar a educação como área de negócios e de contenção de gastos num contexto de crescimento, que Ball denomina de "filantropia de risco".

Segue nesta seção o texto de Marcos Antônio Paz Silveira e Antônio Carlos do Nascimento Osório, *Violências nas escolas: uma rotina normativa*. Os autores partem de um estudo com base em coleta de dados em parceria com a Federação dos Trabalhadores em Educação do Mato Grosso do Sul (Fetems), tomando como referência para análise os estudos de Foucault. Constataram que a interferência de fatores externos mistura-se com a rotina no interior da escola, como o uso e tráfico de drogas, o uso de armas, gangues e outras relações de violências, destacando, no entanto, que a maior incidência de violências nas escolas ainda diz respeito às relações interpessoais inerentes à composição da sociedade.

A gestão democrática rumo ao óbito: o assédio moral em uma escola pública é o artigo que nos apresentam Rafael Petta Daud e Lidiane Aparecida Teixeira, que partem da problemática do assédio moral nas relações de trabalho em uma escola pública municipal de educação infantil. A investigação verificou que a maioria das professoras manifestou como resposta às agressões sofridas sentimentos como angústia, desmotivação ou desânimo, dentre outros, comprovando riscos à sua sanidade psíquica.

Na seção Relato de Experiências apresentam-se dois artigos. O primeiro, *Corpos e imaginação em movimento brincante: teatro e literatura na formação de professores*, de Simone Cristiane Silveira Cintra e Eliane Santana Dias Debus, relata uma formação de extensão com estudantes do Curso de Pedagogia vivenciando experiências com a linguagem teatral e a literatura produzida para a infância. O segundo relato, de Kariny Louizy Amorim-Vanderlei, Thayny Kléia Lira e Marta Maria Minervino *Um olhar sobre o letramento sob a abordagem High/Scope,* é uma descrição e reflexão sobre uma experiência em educação infantil. Toma por base a abordagem educacional *High/Scope* que parte de uma concepção de aprendizagem pela ação, "brincar de faz-de-conta", dentro da perspectiva do letramento.

Na seção Resenha, Roselane Fátima Campos nos apresenta o livro *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.* Lançado este ano pela ANPAE, é organizado por Marcia

Angela Aguiar e Luiz Dourado, ambos ex-integrantes do CNE, que reúne textos de pesquisadores em estudos na área de currículo, gestão democrática e políticas educacionais. O livro encontra-se organizado em oito capítulos e analisa tanto o processo de construção da BNCC dirigida à educação infantil e ao ensino fundamental, como os seus impactos nas diversas esferas que constituem o campo educacional. Além dos textos dos organizadores, o livro também traz textos de Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Erasto F. Mendonça, João Ferreira de Oliveira, Nilda Alves, Theresa Adrião e Vera Peroni. A autora da resenha nos informa que o livro tem como denominador comum a análise dos retrocessos que marcam o campo educacional após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, situando-se, portanto, no campo das disputas das forças em presença no cenário educacional hoje.

Esperamos com esta publicação contribuir mais uma vez para com a socialização do que está ocorrendo no campo educacional brasileiro, assim como dos conhecimentos produzidos na perspectiva crítica da realidade. Sobretudo, esperamos contribuir para a necessária resistência organizada dos educadores, tendo em vista a superação dos problemas que colocam em risco a democracia brasileira, assim como as etapas conquistadas de uma educação de qualidade social para toda a população.

Desejamos, ainda, dar as boas vindas aos colegas que passam agora a ampliar o nosso Comitê Editorial: Vera Lucia Bazzo e Luiz Fernandes Dourado, que atuou como editor até o número 14 da Revista *Retratos da Escola.*

Notas

1 GENTILI, Pablo. **Plebiscito en una democracia agonizante:** Brasil decide su futuro. El País (*online*), 7 de outubro de 2018.

LEDA SCHEIBE
Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba- SC, Brasil.

CATARINA DE ALMEIDA SANTOS
Universidade de Basília, Brasília- DF, Brasil.

JUÇARA M. DUTRA
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília- DF, Brasil.

MÁRCIA ANGELA SILVA AGUIAR
Universidade Federal de Pernambuco, Recife- PE, Brasil.

ROSELANE FÁTIMA CAMPOS
Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

DOSSIÊ

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.903

A (des)democratização do Brasil
e a negação da educação como um direito

CATARINA DE ALMEIDA SANTOS*
Universidade de Brasília, Brasília- DF, Brasil

LEDA SCHEIBE**
Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba- SC, Brasil

O objetivo do Dossiê "(Des)democratização da Educação Brasileira" é dialogar com os leitores sobre os rumos da educação no País, no momento em que os direitos sociais fundamentais estão em risco. Após uma breve análise do contexto mais amplo e do cenário em que surgem e no qual estão sendo implementados, serão apresentadas as políticas, os projetos e as ações analisadas pelos diversos autores que enviaram textos.

No dia 05 de outubro de 1988, o Congresso Nacional, reunido em Assembleia Nacional Constituinte, ao promulgar a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) institui, após 21 anos de ditadura civil militar (1964-1985), o Estado Democrático de Direito. No Preâmbulo da Constituição, o Congresso declara que o Estado, então instituído, se destina a assegurar aos cidadãos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País "o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias" (BRASIL, 1988).

De Acordo com o Art. 3º do texto constitucional, a República Federativa do Brasil tem, entre seus objetivos fundamentais, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza, da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, além da promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

---

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e mestra também em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Compõe o Comitê Editorial da Revista Retratos da Escola. *E-mail:* <cdealmeidasantos@gmail.com>.

** É professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina e editora chefe da Retratos da Escola. *E-mail*: <lscheibe@uol.com.br>.

Os direitos sociais fundamentais a que o Preâmbulo do texto constitucional alude dizem respeito à educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, e devem ser atendidos na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, Art. 6º). Para a garantia desses direitos a Constituição, nos artigos subsequentes, delega ao Estado Brasileiro um conjunto de deveres e responsabilidades, assim como cria uma série de estruturas para viabilizar a implementação de cada um deles.

A Carta Magna de 1988 passou a ser denominada de Constituição Cidadã, tendo em vista a abrangência dos direitos por ela instituídos em benefício dos direitos humanos e da cidadania. Podemos tomar como exemplo os direitos à educação e saúde. O Art. 205 define que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo contar com a colaboração da sociedade para sua promoção e incentivo. Ao estabelecer a educação como direito, a Constituição define os objetivos fundamentais que se precisa alcançar: o pleno desenvolvimento da pessoa para exercer a sua cidadania e conviver em sociedade, qualificando-a para o mundo do trabalho.

A saúde como direito social é definida no Art. 196 como " direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação" (BRASIL, 1988). Para a consecução deste direito, a Constituição criou o maior sistema de saúde pública existente no mundo, cujas ações e serviços públicos, definidos no Art. 198, integram uma rede regionalizada e hierarquizada, constituída em um sistema único, organizado de forma descentralizada, com direção única em cada esfera de governo. Prevê também atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais; e contando com a participação da comunidade (BRASIL, 1988).

Os dois direitos sociais, educação e saúde, colocam o Brasil em uma posição peculiar, tendo em vista ser um dos poucos países do mundo[1] a ter um sistema público de saúde universal, e único no mundo que atende a mais de 100 milhões de habitantes. Além disso, o Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro é um dos mais complexos, tendo em vista que possui desde o simples atendimento para avaliação da pressão arterial, por meio da atenção básica, até o transplante de órgãos, garantindo acesso integral, universal e gratuito para toda a população.[2]

Esta discussão é para compreender o que está em risco com as medidas adotadas nos últimos anos, após a aprovação do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff pelo Congresso Brasileiro: ao assumir a Presidência, Michel Temer colocou em prática as chamadas políticas de austeridade, sob a alegação de que tais medidas seriam capazes de reequilibrar a economia, reduzir a dívida pública e garantir o crescimento econômico. Segundo Dweck, Oliveira e Rossi:

> "Austeridade" não é um termo de origem econômica, a palavra tem origens na filosofa moral e aparece no vocabulário econômico como um neologismo que se apropria da carga moral do termo, especialmente para exaltar o comportamento associado ao rigor, à disciplina, aos sacrifícios, à parcimônia, à prudência, à sobriedade e reprimir comportamentos dispendiosos, insaciáveis, pródigos, perdulários. O discurso moderno da austeridade ainda carrega essa carga moral e transpõe, sem adequadas mediações, essas supostas virtudes do indivíduo para o plano público, personificando, atribuindo características humanas ao governo (2018, p.17).

A defesa da implementação de medidas austeras com base em argumentos econômicos supostamente técnicos tem, sistematicamente, colocado em questão o pacto social da redemocratização brasileira, consolidado na Constituição de 1988. É esse pacto social que os ultraliberais vêm combatendo sob a alegação de que "o Estado brasileiro não cabe no PIB" ou que "as demandas sociais da democracia não cabem no orçamento", ou seja, que os direitos sociais aprovados na Constituição Federal de 1988 não cabem no orçamento brasileiro. Uma das medidas adotadas foi a aprovação da EC 95, que instituiu o Novo Regime Fiscal, no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, para vigorar por vinte exercícios financeiros. Em outras palavras, congela por 20 anos os investimentos nas despesas primárias, ou seja, impede que haja novos investimentos nos direitos sociais por duas décadas.

As políticas de austeridade tão defendidas pelos ultraliberais vêm nos dizer que para o neoliberalismo é insuportável a ideia de um país possuir um sistema único de saúde universal, universidades públicas e gratuitas, pois, como aponta Tzvetan Todorov, as medidas defendidas pelos ultraliberais não se devem à aspiração de viver melhor, mas sim à "lógica do neoliberalismo que vê a humanidade como uma massa indiferenciada de indivíduos, eles próprios reduzidos apenas aos seus interesses econômicos" (2017, p. 126). O autor salienta que esse "esquecimento da dimensão social, constitutiva de cada ser humano, não é apenas um erro intelectual. Existe um perigo de, com base nesta imagem mutilada daquilo que funda a nossa humanidade, seguirmos uma política cujos efeitos seriam igualmente mutilantes" (p. 127).

Todorov nos lembra que há na tradição ocidental dois tipos de laços sociais que produzem relação de obrigação, e três instâncias. Os laços sociais são a lei e o contrato e as três instâncias são um *eu* e um *tu*, dois parceiros que entram em relação, além de um *eles*, o terceiro impessoal, que garantiria a validade dos compromissos assumidos. Mas esse terceiro, segundo ele, não assume sempre o mesmo papel na *lei* e no *contrato*, tendo em vista que, como aponta, se utilizando de A. Supiot, a lei são "os textos e as palavras que se nos impõem independente da nossa vontade" ao passo que o contrato refere-se "aos que procedem de um acordo livre com outrem". (p. 127).

> No caso da lei, o terceiro fixa o próprio conteúdo da obrigação: aquilo que é interdito, permitido ou imposto, ao mesmo tempo que a necessidade de sujeição à lei. No caso do contrato, as partes contratantes decidem livremente o conteúdo, enquanto o

> terceiro se limita a caucionar a validade dos contratos: se não temos voz, caímos na alçada da lei. Esta traduz a vontade do povo, enquanto o contrato assenta na liberdade individual (*ibdem*).

A reflexão é importante para compreender que políticas de austeridade representam um recuo da lei em favor dos contratos, ou seja, passa pela lógica da retirada do Estado de garantidor dos direitos sociais. O Estado, quando muito, se torna mediador da relação que se dá entre contratantes e contratados por meio da criação de normas fluidas e flexíveis.

É nesse contexto que Governo e Congresso vêm buscando a todo custo ignorar ou descumprir o que está posto na Constituição de 1988, inclusive desconstitucionalizando-a por meio de emendas, que, em última instância, ferem a própria Constituição, como é o caso da EC 95/2016. A clareza sobre o que rege a lei e o contrato e o recuo da lei em favor da proliferação da lógica dos contratos, assim como seus desdobramentos, são, segundo Todorov importantes, tendo em vista que

> Essa distinção consagra o facto de certas normas e valores não relevarem da negociação entre indivíduos, pois foram decididas anteriormente, até antes de nascerem, independente da sua vontade. O que, por sua vez, nos lembra que a sociedade não se reduz à soma dos indivíduos que dela fazem parte, ao contrário do que dava a entender a expressão muitas vezes citada da antiga primeira-ministra britânica, a ultraliberal Margareth Thatcher: "A sociedade não existe". Por isso, dispomos, não só de direitos decorrentes da nossa pertença ao gênero humano – aquilo a que chamamos de direitos humanos -, mas também (e sobretudo) de direitos e deveres decorrentes da nossa pertença a uma sociedade particular (2017, p. 127-128).

O autor aponta que boa parte das sociedades humanas conseguiu avançar da lógica pré-moderna de que o papel de garantidor de qualquer obrigação era desempenhado pelas tradições ou pelos deuses, passando a ser confiado ao povo, o que na prática significou delegá-lo ao Estado, que exerce aí o papel do terceiro. O desaparecimento do terceiro garantidor, o que na prática seria a retirada do Estado, diz o autor, nos levaria a voltar ao reino animal, ou aquilo que "chamamos impropriamente da 'lei' da selva, estado no qual só a força conta", nos aproximando assim do regime totalitário, no qual o chefe do Estado não se sente submetido às leis, mas a sua própria vontade. Assim, ressalta ele que "se definirmos a barbárie como recusa de considerar que os outros são seres humanos semelhantes a nós, podemos ver nesse mundo regido apenas pelo poder uma encarnação bastante perfeita da barbárie" (p. 128).

É importante observar o que aponta o autor ao dizer que está em curso, já há algum tempo, nas democracias ocidentais, uma mutação nas relações em sociedade que consiste no aumento do domínio dos contratos e diminuição das leis, o que significa restringir o poder do povo e dar liberdade à vontade dos indivíduos. No mundo do trabalho isso se manifesta, segundo o autor, quando os patrões se queixam muito das leis ou

regulamentações que lhes entravam a liberdade de ação, pois preferem negociar diretamente um contrato com os empregados. Todorov ressalta que

> Esta mutação recebeu uma forte aceleração com a globalização da economia. Idealmente, esta não depende de qualquer Estado ou qualquer legislação e, portanto, utiliza exclusivamente os contratos. Pouco lhe importam os países, lida apenas, sempre e apenas, com indivíduos, todos iguais, todos movidos pelos mesmos interesses materiais. A desproporção entre o poder de um dos parceiros em relação ao outro, porém, é gritante: a poderosa multinacional e o desempregado à procura de trabalho não entram realmente na mesma categoria. No lugar de Deus garantidor, já não está o Estado, mas o mercado, ou seja, o próprio meio de troca, que se torna o seu próprio fundamento (p. 130).

O Dossiê aqui apresentado traz um panorama analítico dos processos e projetos em curso no Brasil que demarcam o declinar da sua democracia por meio da implementação de diferentes projetos. No primeiro texto, *Do FNE para o FNPE: a Conape como resistência,* escrito por Luiz Dourado e Walisson Araújo, os autores expõem e problematizam o movimento recente de construção das Conferências Nacionais de Educação, além dos processos de inserção da sociedade civil no debate. Mostram, ainda, como as medidas encaminhadas pelo Governo Temer nos espaços de democracia participativa, os desmontes e as intervenções no Fórum Nacional de Educação levaram à constituição do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e à realização da Conferência Nacional Popular de Educação (Conape), com seu Plano de Lutas.

No segundo texto, *Pior a Emenda que o soneto: os reflexos da EC 95/2016*, Paulo de Sena Martins debate a política de austeridade fiscal imposta pelo Governo Federal, por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 95 de 2016, e seus impactos nas políticas sociais, dentre estas, a educação, tendo em vista que o Novo Regime Fiscal, segundo o autor, pode levar à "morte do PNE".

Já no artigo *Base Nacional Comum Curricular: um ponto de saturação e retrocesso*, terceiro texto do Dossiê, Fernando Luiz Cássio apresenta reflexões e argumentos mostrando que a BNCC, política central da reforma educacional pretendida pelo Governo Golpista, torna-se ponto de saturação de um projeto de centralização curricular iniciado há mais de 20 anos, com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso, o autor explora elementos recentes da implantação da Base, a partir das agendas da Fundação Lemann, sublinhando que a complexidade desses processos dificulta ações de resistência organizada à BNCC.

Os três textos seguintes trazem reflexões sobre projetos em disputa, na sociedade brasileira, que colocam em risco a garantia do direito à educação e o princípio da gestão democrática, com a militarização das escolas públicas e o Projeto "Escola Sem Partido", além da reflexão de como o Golpe de 2016 se constitui como uma derrocada do direito à educação. No primeiro deles, Catarina de Almeida Santos e Rodrigo da Silva Pereira debatem, no texto *Militarização e Escola sem Partido: duas faces de um mesmo projeto*, o processo de militarização das escolas públicas brasileiras e o movimento/projeto "escola

sem partido", apontando que esses processos fazem parte de um projeto hegemônico e conservador e colocam em risco direitos fundamentais e preceitos constitucionais, dentre eles, os direitos sociais e, mais especificamente, o direito à educação e seus princípios, como definida e defendida na Constituição Federal de 1988 e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O segundo texto a abordar a temática, escrito pelas autoras Miriam Fábia Alves, Mirza Seabra Toschi e Neusa Sousa Rêgo Ferreira, é *A expansão dos colégios militares e a diferenciação na rede estadual.* Nele, as autoras se propuseram a entender como o Governo de Goiás transformou uma ação isolada em política pública de diferenciação desta rede estadual, analisando a militarização das suas escolas, tomando como ponto de partida o movimento histórico que possibilitou a entrega das escolas estaduais para a Polícia Militar e seu processo de expansão.

No terceiro destes três textos, *O desmantelamento do direito a educação no pós golpe*, João Paulo de Souza da Silva e Danielle Scheffelmeier Mei discorrem sobre os efeito do golpe de 2016 na negação do direito à educação, analisando o período de 2013 a 2017. Os autores buscam relacionar as políticas de austeridade com a redução de investimentos na educação e com as mudanças na legislação que aconteceram de maneira muito acelerada e sem o debate público coerente e consciente.

O texto que finaliza o Dossiê aborda uma temática central para a garantia do direito à educação, qual seja, a formação de professores. Assim, em *Políticas de formação de professores: construindo resistências*, Katia Augusta Curado analisa as políticas do campo da formação, propostas no atual Governo Federal (2016-2018), com foco no programa de Residência Pedagógica. A autora afirma que o programa é orientado por uma política de pragmatismo na concepção de formação de professores; e indica elementos de resistência para uma política de formação e profissionalização, com base na epistemologia da práxis, nos termos defendidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Ao contrário do que seria de se esperar, as perspectivas do futuro imediato da educação brasileira apontam para um recrudescimento de todas as políticas de (des) democratização e para a necessidade de, heroicamente, prosseguirmos em nossa luta para a superação da supremacia neoliberal dos contratos impostos pelo mercado em detrimento das garantias da nossa Constituição Cidadã.

Notas

1 Reino Unido, Canadá, Austrália, França e Suécia e Brasil são os países que possuem um sistema de saúde público universal.

2 A Constituição Federal de 1988 estabelece subvinculação de recursos para a saúde, mas o montante investido nem sempre é suficiente para atender com qualidade toda a população. Como um direito social fundamental, é preciso lutar para que os nossos governos invistam mais em saúde, aperfeiçoem o Sistema e garantam o direito previsto.

Referências

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

_____. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2026. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm>. Acesso em: out. 2018.

DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; ROSSI, Pedro. (Coord). **Austeridade e Retrocesso:** Impactos Sociais da Política Fiscal no Brasil. São Paulo: Brasil Debate e Fundação Friedrich Ebert, 2018.

TODOROV, Tzvetan. **Os inimigos íntimos da Democracia**. Lisboa, Edições 70, 2017.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.861

Do FNE ao FNPE:
a Conape como resistência

From FNE to FNPE:
Conape as resistance

Del FNE al FNPE:
la Conape como resistencia

LUIZ FERNANDES DOURADO*
Universidade Federal de Goiás, Goiânia- GO, Brasil.

WALISSON ARAÚJO**
Universidade Federal de Goiás, Goiânia- GO, Brasil.

RESUMO: O artigo pretende expor e problematizar o movimento recente de construção das Conae e os processos relevantes de inserção da sociedade civil no debate educacional nacional. Também lança luz sobre as consequências das medidas encaminhadas pelo Governo Temer nos espaços de democracia participativa e, por consequência, no desenho de políticas públicas educacionais orientadas pela e para a garantia do direito à educação. Mostramos como se constrói um espaço coletivo de resistência, via constituição do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e da realização da Conferência Nacional Popular de Educação (Conape), com seu Plano de Lutas.

Palavras-chave: Conape. Educação e resistência. Direito a educação.

ABSTRACT: The article intends to expose and question the recent movement of the construction of the Conae (National Conferences on Education) and the relevant processes of inclusion of civil society in the

* Professor titular e emérito da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e pós-doutor pela École des Hautes Études en Siences Sociales (Paris). Membro do Conselho editorial da Revista Retratos da Escola. *E-mail:* <luizdourado2@gmail.com>.

** Orientador educacional pela UnB, pós-graduado em Políticas Públicas de Educação pela Escola Nacional de Administração Pública e em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas. Mestrando em Educação (UFG) na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação. *E-mail:* <walissonmauricio@gmail.com>.

national educational debate. It also sheds a light on the consequences of the initiatives created by the Temer Government in spaces of participative democracy and, therefore, in the design of public educational campaign guided for and through the guaranteed right to education. It shows how to build a collective space of resistance, through the constitution of the National Forum of Popular Education (FNPE) and the holding of the National Conference of Education (Conape), with its Plan of Actions.

Keywords: Conape. Education and resistance. Right to education.

RESUMEN: El artículo pretende exponer y problematizar el movimiento reciente de construcción de las Conae y los procesos relevantes de inserción de la sociedad civil en el debate educacional nacional. También arroja luz sobre las consecuencias de las medidas encaminadas por el Gobierno Temer en los espacios de democracia participativa y, por consiguiente, en el diseño de políticas públicas educacionales orientadas por y para la garantía del derecho a la educación. En el marco de la constitución del Foro Nacional Popular de Educación (FNPE) y de la Conferencia Nacional Popular de Educación (Conape), se muestra cómo se construye un espacio colectivo de resistencia.

Palabras clave: Conape. Educación y resistencia. Derecho a la educación.

Introdução

As discussões e processos em torno da participação têm sido centrais na contemporaneidade quando trabalha-se efetivamente pela construção de políticas públicas sintonizadas e verdadeiramente direcionadas ao cidadão a quem o direito precisa ser garantido, em qualquer território. A necessidade de mecanismos, processos e instrumentos democráticos e de participação a influenciar os processos decisórios do conjunto do Sistema Educacional e de suas instituições se articulam ao processo, recente, de amadurecimento da própria democracia no País e de consolidação de instituições republicanas, especialmente, em decorrência da promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, portanto, há 30 anos.

Não é a primeira vez que um governo que despreza a participação e se orienta por interesses e medidas neoliberais ataca ou busca anular organismos colegiados relevantes ao campo educacional. Em 1995, o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi configurado sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso, tendo retirada sua autonomia frente

ao governo. O Fórum Nacional de Educação (FNE), outrora reivindicado nas discussões da Constituinte e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, também foi abandonado como espaço de participação popular na gestão da educação nacional.

Constituído em 2010, no âmbito do movimento em favor da ampliação da democracia nos processos de decisão governamental na área da educação, o FNE é desconfigurado pelo Governo Temer e a agenda proposta pela instância de participação em relação à 3ª Conae é obstruída. Tais decisões, decorrentes de um governo ilegítimo e reprovado pela sociedade brasileira, são compatíveis com a própria matriz do governo que emerge e, portanto, deixam clara a disputa entre campos e projetos distintos para a educação: mais elitistas versus universalistas; defensores da escola pública versus privatistas; neoliberais versus publicistas. Nos últimos anos, avançamos na participação política, mas não avançamos o suficiente na socialização de poder, contexto que facilita os arroubos autoritários.

Assim, na primeira parte do artigo historiamos o processo articulado recente que conforma e coloca em um mesmo plano estratégico do ciclo de construção da política nacional de educação o Plano Nacional de Educação (PNE), o Fórum Nacional de Educação (FNE) e a Conferência Nacional de Educação (Conae). Os processos avaliativos do PNE (2001-2011) e de construção do novo PNE (2014-2024) passam a ser fortalecidos e enriquecidos por tais instâncias e processos de participação, que qualificam e aperfeiçoam o instrumento de gestão pública e de mobilização da sociedade em relação aos desafios educacionais para a década.

Na segunda parte do artigo, destacamos e problematizamos o contexto de rebaixamento de nossa democracia, potencializado com o golpe jurídico-midiático-parlamentar, que é continuado pela via dos desmontes e retrocessos no campo educacional. Tomamos por eixo e enfatizamos os ataques sobre o FNE e a organização da Conae 2018, que estava em andamento, sob coordenação da sociedade civil[1]. Fazemos uma contextualização acerca dos ataques às instâncias de participação social, forças vivas da sociedade e suas entidades representativas no campo da educação, em um quadro em que se processam outros desmontes e retrocessos no campo educacional.

Na terceira parte do texto, em decorrência das medidas unilaterais e arbitrárias adotadas pelo Governo, na Gestão de Mendonça/Temer, registramos o contexto em que mais de 30 (trinta) entidades se articularam e conformaram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) como espaço de resistência e alternativo àquele Governo. O FNPE e suas entidades organizaram uma vigorosa, participativa e plural Conferência Nacional Popular de Educação (Conape) em todo o País que, com centralidade, colocam o PNE e o Sistema Nacional de Educação (SNE) como eixos centrais de luta e colaboram na articulação nacional do campo progressista, organizando e posicionando novas perspectivas e oferecendo direção para o debate e a disputa no campo educacional no próximo período.

Na última parte tecemos considerações sobre as contribuições do movimento FNPE--Conape no reforço ao PNE e na indicação de uma nova direção para a condução do debate educacional pelo resgate da democracia e na defesa da educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade social.

PNE, FNE e Conae: antecedentes e significado no contexto atual

No percurso hisórico recente de lutas do/no campo educacional, nas tentativas de emoldurar um Sistema Nacional de Educação (SNE), bem como nos movimentos mais recentes pró-LDB e Constituição, o Fórum Nacional de Educação (FNE) sempre foi reivindicação da sociedade e do campo educacional brasileiros. Nas últimas décadas, vivenciamos a organização e realização do Fórum Nacional pela Constituinte, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), os Congressos Nacionais de Educação (Coned) e as Conferências promovidas pela Câmara dos Deputados. Acumulamos e chegamos à Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb, 2008) e às Conferências Nacionais de Educação (Conae, 2010, 2014) e suas etapas preparatórias e livres, realizadas com forte adesão e engajamento do campo educacional, com trabalhadores em educação, pesquisadores, estudantes, movimentos sociais e outras instituições, originadas e representativas do público e do privado em educação. À página 13 do documento final da Coneb[2], há a síntese histórica de tais processos, relevantes para firmar uma compreensão em perspectiva sobre o movimento.

Historicamente, o FNE foi demarcado como espaço de articulação e coordenação com a sociedade, instância máxima de deliberação. O FNE foi institucionalizado por Portaria do Ministério da Educação, de nº. 1.407, datada de 14 de dezembro de 2010, como "um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro", reivindicado historicamente pela comunidade educacional e deliberado pela Conferência Nacional de Educação, realizada no mesmo ano de 2010. Com a Lei nº 13.005/14 é afirmado em lei ordinária como uma das instâncias responsáveis por monitorar continuamente e avaliar periodicamente a execução do PNE e o cumprimento das metas pactuadas, competindo a ele, também, analisar e propor políticas públicas correspondentes, entre outras responsabilidades, a saber: analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação e promover a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem (art. 5º e 6º da Lei).

Trata-se de um espaço plural composto por representações do aparelho do Estado, representações de dirigentes do campo educacional, básico, superior e profissional e tecnológico, trabalhadores em educação, centrais e confederações sindicais, conselhos, comunidade científica, movimentos sociais do campo, movimentos de afirmação da diversidade, movimentos em defesa da educação, entidades de estudos e pesquisa em

educação e representações de empresários e de organizações de entidades corporativas voltadas à formação técnica e profissional. 34 (trinta e quatro) representações foram designadas para compor o FNE em sua portaria inaugural, editada ainda sob o Governo do ex-presidente Lula.

A Conferência, por sua vez, é definida como um espaço social de discussão da educação brasileira que articula diferentes agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos para estruturar um projeto nacional de educação e uma Política de Estado. A Conferência, por definição legal atual, tem por objetivo principal avaliar a execução do Plano Nacional de Educação (PNE) e subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação para a década seguinte. Como instância periódica de debate, formulação e avaliação sobre temas de interesse público, como já dito, mobiliza representantes da sociedade política e da sociedade civil, propondo diretrizes e ações concretas às matérias sob seu exame. É, ao nosso juízo, um espaço-tempo para "educar o consenso".

De forma clara, tais esferas - conferências e Fórum - vêm colaborar para a articulação de segmentos e grupos sociais na luta em defesa da educação pública e visam, em última análise, à ampliação da participação de organismos da "sociedade civil", afirmando objetivos, estratégias, direitos e agendas no campo educacional.

Portanto, como já afirmado em outra oportunidade (DOURADO, 2018), avaliamos que a articulação entre um organismo vivo e plural como o FNE e suas conferências e a construção de um novo Plano Nacional de Educação, concebido como epicentro das políticas públicas educacionais foram, no último período, processos estratégicos para cimentar um novo patamar de relacionamento entre governo e sociedade na condução da agenda educacional, porque efetivado na interação democrática entre governo e sociedade e pela densidade de sua configuração e porque

> (...) diante de um espaço mobilizador e democrático de diálogo e decisão que teve a finalidade de prosseguir a obra, reconhecer as heranças, perscrutar suas bases conceituais e materiais, fundamentar e atualizar a concepção de educação que respondesse aos objetivos e finalidades apontados pela prática social emancipadora e à pactuação da Constituição Federal de 1988 (ABICALIL, 2014, p. 59).

A Conae materializa, portanto, uma lógica de participação social, importante por produzir debates, consensos e conferir uma direção à política educacional no País. Importante, portanto, na ampliação dos sentidos e contornos dados à gestão democrática, "buscando construir consensos e sínteses entre os diversos interesses e visões que favoreçam as decisões coletivas" (CONAE, 2014, p. 80-81).

Vêem-se, pois, conformados canais e expressões relevantes para a democratização da gestão e para o fortalecimento de espaços plurais e representativos, que colaboram na produção de pactos e consensos com vistas à garantia do direito à educação, com qualidade social. Avaliamos que, aqui, o conceito de hegemonia transmuta-se em uma ideia mais ampla vinculada à "expressão de uma vontade coletiva", em um projeto que fica

demarcado e consolidado, sinteticamente, no Documento final da Conferência, e em suas consequentes repercussões na ação do poder público, via criação e materialização de políticas públicas. Trata-se de exercício e aprendizado de gestão democrática, que inclui as mais variadas fases e níveis do planejamento e da execução do processo educacional.

Embora possamos extrapolar e assumir que, por exemplo, a constituição do Fórum Nacional de Educação e a apropriação das instituições que o compõem signifique a materialização de um ambiente de disputa por hegemonia, ou seja, um ambiente para que diferentes forças e grupos tentem influenciar e determinar o rumo da ação estatal, não se configura, pois, uma interferência direta no poder, tendente a alterar ou ressignificar as condições de domínio e direção inerentes a processo revolucionário ou de conformação de um momento do Estado, na concepção gramsciana. Mas é um movimento que não afasta totalmente o ideário gramsciano. Em larga medida, as expressões da sociedade civil que se colocam no FNE e na Conae e em suas correlatas expressões nos estados, no Distrito Federal e nos municípios (fóruns e conferências subnacionais), mobilizam grupos que surgem e se organizam para lutar por direitos não conquistados ou ameaçados, em larga medida, em função do modo capitalista de organização das formas de pensar, agir, sentir e conviver em sociedade, que, por óbvio, pressiona também o campo educacional.

Tendo por eixo os conceitos de Estado, sociedade civil e sociedade política, em Gramsci, especialmente a ideia de direção, avaliamos encontrar neles alguma significação no tempo presente, ainda que nos devidos limites de cada processo conjuntural. Os conceitos de sociedade civil e hegemonia estão presentes e, especialmente, ganham importância recente no contexto atual em que se demanda, crescentemente, maior controle das políticas públicas e são requeridas definições coletivas e colegiadas em relação ao rumo das políticas públicas, estas necessariamente calcadas na participação de diversos atores sociais. As iniciativas de cooperação entre esferas de governo e da sociedade civil na articulação de agendas e ações podem, ao nosso juízo, ser tomadas como estratégias de diálogo e de incentivo à produção de consensos e conformação de estratégias comuns. Nesse sentido, no último período, especialmente a partir do Governo do ex-presidente Lula, foram estimulados e criados tais espaços e processos de participação nos mais variados setores, constituídos sob a orientação estratégica de fortalecer o engajamento da sociedade naquilo que se convenciona chamar de "ampliação do espaço público" na formulação e avaliação de políticas públicas.

Os ensaios e movimentos de fortalecimento e articulação de mecanismos e instâncias democráticas de diálogo e atuação conjunta entre administração e sociedade civil são expressões concretas de alteração da conformação e compreensão da ação do próprio Estado, que os alarga. Ou seja, na conjuntura atual, tomado especificamente o campo educacional, compreendemos que a materialização do Fórum e da Conferência, tal como verificamos especialmente do período 2007 (processo Coneb) a 2016 (Conae) expressam certas formas de exercício do poder e colaboram para a construção de uma direção

política, visto que em tais espaços se acumulam teses e debates e, por consequência, se conforma um horizonte estratégico de atuação, particularmente expresso em seus documentos síntese.

Do ponto de vista da composição do FNE, a configuração sob os governos dos ex-presidentes Lula e Dilma respeitaram as decisões colegiadas e visaram a ampliar o FNE, garantindo mais pluralidade e representatividade. O Fórum pacificou que o ingresso de novos órgãos, entidades da sociedade civil e movimentos sociais, deve se dar com base em critérios estabelecidos previamente e por decisão do Pleno do FNE, que delibera em reunião ordinária marcada com tal objetivo. Assim, entre 2010 e 2014 o FNE foi ampliado com base em tal acordo, construído e institucionalizado, que privilegia a decisão colegiada. Para a inclusão de órgãos, entidades e movimentos se observara: 1- o amplo reconhecimento público do órgão, entidade ou movimento em, ao menos, um segmento da educação escolar ou setor da sociedade; 2- a abrangência nacional, tendo atuação em todas as regiões geográficas na área da educação; 3- a atuação efetiva de, no mínimo, quatro anos da entidade, órgão ou movimento na área da educação e; 4- a comprovação de filiados, associados e pessoas representadas pela atuação da entidade, órgão ou movimento.

Dezembro de 2010: a primeira configuração do FNE, instituído com a Portaria nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010 designou 34 (trinta e quatro) representações de 40 (quarenta) entidades/instituições[3], deixando claro, desde então, que seriam os membros do FNE a definir critérios para inclusão de representantes de outros órgãos e entidades, conforme regras e procedimentos definidos em seu próprio regimento. Editada pelo então ministro Fernando Haddad, a portaria foi publicada no encerramento do segundo mandato do ex-presidente Lula, após a realização da 1ª Conae, como uma de suas orientações, e já tendo sido eleita presidenta Dilma Rousseff. O primeiro Coordenador do FNE, designado *ad referendum* na Portaria inaugural foi o então Secretário Executivo Adjunto do MEC, Francisco das Chagas Fernandes.

Maio de 2012: editada a Portaria nº 502, de 09 de maio de 2012, para ampliar a composição do FNE. Trata-se de ajuste decorrente, fundamentalmente, da reestruturação administrativa do próprio MEC com a conformação/fusão de novas secretarias: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Além disso, os Movimentos de Afirmação da Diversidade se desdobraram em representatividades dos Movimentos Sociais Afro-Brasileiros, Movimentos Sociais de Gênero e de Diversidade Sexual e Movimento Nacional de Educação Escolar Indígena, medida absolutamente compatível para dar a necessária visibilidade à diferentes lutas identitárias e suas estratégias. Entre titulares e suplentes das representatividades, o FNE passou a contar com 35 (trinta e cinco) representatividades de órgãos

e entidades, sendo indicados membros titulares e suplentes de diferentes entidades/instituições (42), com o ingresso da ABGLT[4], UBM[5] e Cneei[6] e saída do Sinasefe[7].

Dezembro de 2014: editada a Portaria nº 1.033, de 09 de dezembro de 2014, após a reeleição da presidenta Dilma Rousseff para seu novo mandato. Em decorrência de decisão colegiada do FNE, são incluídas as representatividades da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), das Associações Brasileiras de Universidades Comunitárias e Confessionais, dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior, das entidades com atuação na Política de Gestão e Formação dos Profissionais da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (Mieib), da Representação dos Estabelecimentos de Ensino do Setor Privado e do Fórum de Educação de Jovens e Adultos (Fórum EJA). O FNE chega a 40 (quarenta) representações e, em dezembro de 2014. é eleito, por unanimidade, Heleno Araújo, novo coordenador do FNE, representando a CNTE.

Tratamos até aqui, de um importante e, infelizmente, interrompido, esforço nacional e institucional de mobilização e de conexão político-institucional progressista, a despeito de seus limites e paradoxos. Este esforço mais amplo – de conformação de um FNE e de uma Conae – redundou em importantes conquistas (como o novo PNE), que, por sua vez, retroalimentam as lutas (em favor de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade social) e pavimentam um ativo político capaz de reverter derrotas e, igualmente, propício para promover o debate, a aglutinação de entidades e projetar avanços concretos.

Ao longo de sua história, o FNE debateu e tornou públicas mais de 40 (quarenta) Notas públicas, se posicionando sobre temas e pautas educacionais fundamentais, tendo por eixo a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social.

Democracia, golpe e educação: o desmonte do PNE, do FNE e da Conae

Há importante nível de consenso na análise de que o Golpe foi sendo constituído ao longo do tempo, pela via da erosão da governabilidade promovida no arranjo jurídico-midiático-parlamentar. O PMDB na presidência da Câmara foi importante adversário do Governo e colaborou fortemente para a desestabilização do Governo Dilma, que se via enfraquecido, também, pelos contingenciamentos de recursos no orçamento público para políticas e programas decorrentes das medidas de austeridade adotadas.

Antes da abertura do processo de *impeachment*, convém rememorar dois documentos lançados pela Fundação Ulysses Guimarães que já projetavam uma agenda de limitação da ação do Estado na garantia de direitos sociais e educacionais. Ficara indicada a restrição geral às despesas primárias, com importante repercussão nas políticas sociais

de maneira geral e na educação em particular. Além disso, defendiam dar consequência à desvinculação de recursos constitucionais, aos processos e resultados das avaliações, incentivos aos professores e certificação federal, diversificação do ensino médio, entre outras medidas, que foram ou vêm sendo encaminhadas, tendo como maior expressão, pós-golpe, a Emenda Constitucional nº 95[8], que impôs severa restrição ao financiamento público.

Retomando: tendo no horizonte a confirmação do *impeachment* presidencial, o Fórum Nacional de Educação, no dia 01 de abril de 2016, aprova sua 39º Nota Pública, *"Em Defesa da Educação Pública, da Democracia e do Estado de Direito: Impeachment sem crime de responsabilidade é golpe e implicará em risco à consagração dos direitos sociais"*. De maneira assertiva, o FNE projeta o cenário de retrocessos e desmontes, consequência do duro ataque à democracia brasileira com o afastamento de uma presidenta democraticamente eleita. Demarca o colegiado:

> Em termos concretos, para o FNE, não há direitos sociais sem democracia, tampouco democracia sem a ampliação de direitos sociais, especialmente educacionais. Dessa forma, a consagração dos direitos sociais demanda o respeito incondicional ao Estado Democrático de Direito e às regras do jogo democrático (FNE, 2016).

Em maio de 2016, após tratativas com a coordenação do Fórum Nacional de Educação e respeitando orientação do próprio FNE para que a Conae 2018, etapa nacional, ocorresse no primeiro semestre de 2018 (em função do calendário eleitoral), é editado o Decreto de 9 de maio de 2016[9], que convoca a 3ª Conae. A norma estabelece que a Conae será precedida de conferências municipais, distrital e estaduais, articuladas e coordenadas pelo FNE e realizadas no ano de 2017. O afastamento da presidenta é confirmado dias após e a agenda da Conae entra em um novo momento.

Entre maio de 2016 e abril de 2017, o FNE, por meio de sua coordenação e representantes de entidades que o compõem, desenvolvem tratativas com a nova gestão do Ministério da Educação no sentido de dar seguimento ao funcionamento do FNE e viabilizar a realização da 3ª Conae nos termos propostos pelo decreto e conforme calendário e planejamento pactuado no Pleno do FNE. Foram previstas e propostas dotações orçamentárias para as atividades, dentro dos prazos e parâmetros estabelecidos para as atividades do Fórum e suas conferências. Foram planejados, até junho de 2016, recursos para o FNE e as conferências para o exercício de então. A coordenação do FNE, sob a direção da sociedade civil eleita ainda em 2014, buscou dar andamento às reuniões do Pleno do FNE e de suas comissões, e dar seguimento à agenda Conae e construir seu documento referência. Tudo isso permeado por inúmeras dificuldades para agendar e conseguir autorizações do novo executivo, com seu portal público na internet já paralisado desde meados de 2016, tornando inviabilizada a comunicação pública do Fórum. *Fica mais nítido o significado de que a ampliação crescente de participação popular (socialização*

da política) deve se articular à socialização do poder. Nos afirma Coutinho[10] (2002), problematizando os processos de democratização, de socialização da política e a apropriação privada dos mecanismos de poder:

> (...) Temos aqui uma contradição: o fato de que haja um número cada vez maior de pessoas participando politicamente, participando organizadamente, constituindo-se como sujeitos coletivos, choca-se com a permanência de um Estado apropriado restritamente por um pequeno grupo de pessoas, por membros da classe economicamente dominante ou por uma restrita burocracia a seu serviço. Então, a democratização só se realiza plenamente na medida em que combina a socialização da participação política com a socialização do poder, o que significa que a plena realização da democracia implica a superação da ordem social capitalista, da apropriação privada não só dos meios de produção, mas também do poder do Estado (...) (2002, p.17).

Entre dezembro de 2016 e março de 2017, o Fórum Nacional de Educação focaliza, sob tensões e sem apoio do Poder Público, a construção do Documento Referência para a Conae de 2018. Após uma versão construída com o apoio de especialistas, colaboradores voluntários, comprometidos com o Pleno do FNE, efetivada sem quaisquer apoios administrativos, operacionais ou financeiros do Ministério, o MEC se propõe retomar o diálogo e é constituída uma espécie de grupo de trabalho, envolvendo representantes do MEC, da comissão de sistematização do FNE e colaboradores, que chega a uma versão consensuada, em março de 2017, que deveria ser deliberada pelo FNE, em reunião convocada para este fim. No processo, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), do Ministério Público Federal, encaminha ofício[11] ao Ministro da Educação, Mendonça Filho, solicitando informações sobre a observância do calendário previsto no Decreto de 9 de maio de 2016, de modo a viabilizar a realização da Conferência Nacional de Educação em 2018, recomendando ser prudente sua ocorrência no primeiro semestre, conforme previra o próprio Fórum.

A reunião do FNE, para desdobrar a realização da Conae, tendo por centralidade a aprovação do seu Documento Referência, é agendada para os dias 27 e 28 de março de 2017. De forma relativamente surpreendente, o Ministério da Educação acaba orientado seus representantes a não acordar o documento que havia sido, até então, consensuado após algumas reuniões de trabalho. A representação da Secretaria Executiva Adjunta do MEC tenta impor inúmeros destaques, que, na prática, forçam o dissenso, constrangem os demais representantes do MEC que participaram das negociações anteriores e buscam inviabilizar a agenda da Conferência.

Ainda assim, por ampla maioria, o Documento Referência para a Conae 2018 é aprovado[12] por 23 votos a nove.

Entre os eixos do Documento aprovado, no tocante à relação FNE, conferências e PNE, fica demarcado:

> A organização das conferências nacionais de educação é outro papel do FNE como definido em lei. É uma tarefa da III CONAE, portanto, reafirmar o PNE como epicentro das políticas educacionais e, dessa forma, assegurar que ele esteja em movimento, com suas diretrizes, metas e estratégias efetivamente viabilizadas, com efetivo envolvimento da sociedade em seu conjunto, assim como em relação aos demais planos estaduais, distrital e municipais (p.11).

Contudo, logo após a deliberação mais central do FNE em relação ao documento referência da Conae 2018, o Governo Temer, de forma unilateral, editou[13] Decreto sustando e alterando a agenda da Conferência Nacional de Educação para o ano de 2018 (Conae 2018), proposta pelo FNE, restringindo o papel deste na articulação e coordenação da Conferência e, também, editou uma Portaria[14] alterando a composição do FNE, sem que tal medida fosse deliberada pelo próprio pleno do FNE, em conformidade com aquilo que estabelecia a regra do jogo até então. Ainda assim, a orientação das entidades foi no sentido de buscar os esclarecimentos junto ao Ministério, buscar apoios e solicitando oficialmente a revogação dos atos, como condição para o diálogo. Mais uma vez a PFDC aciona o MEC, solicitando a imediata revogação da Portaria, por meio da Recomendação 02/016/PFDC/MPF[15], argumentando, entre outros aspectos que, *admitir uma recomposição sem devida deliberação pelo colegiado, seria inviabilizar a própria natureza da função do Fórum, caminhando em direção de sua conversão em mero aparato para homologação de decisões previamente tomadas pelo Poder Executivo*. Ao importante posicionamento da PFDC, se somaram decretos legislativos para sustar os efeitos da Portaria nº 577/17[16] e do Decreto revogatório[17] apresentados na Câmara dos Deputados. A PFDC, mais adiante, ainda seguirá com acionamento judicial, propondo Ação Civil Pública[18] tendo por finalidade ver restabelecida a composição do Fórum Nacional de Educação (FNE) e a agenda da Conae.

Com a Portaria:

1. são sumariamente excluídas entidades que compõem o Fórum desde sua formatação original: Anped, Fasubra, Contee e Proifes;

2. desdobradas em duas vagas aquelas destinadas aos empresários e Sistema "S", uma para a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e outra para a representação do Sistema "S";

3. são excluídas Anec, Forumdir e Cedes também, mesmo na condição de suplentes de outras entidades;

4. representantes de diferentes movimentos de afirmação da diversidade, movimentos em defesa da educação, de entidades de estudos e pesquisas em educação, das centrais sindicais de trabalhadores e dos movimentos sociais do campo são transformados em postulantes de vagas, cuja escolha será deliberada pelo Ministro.

a. ABGLT, UBM, Cadara, Ceert e Cneei podem indicar para representar os movimentos de afirmação da diversidade.
b. Campanha, TPE, Fórum EJA e Mieib podem indicar para representar os movimentos em defesa da educação, sendo estes movimentos com identidades e eixos de lutas diferenciados.
c. Anpae e Anfope podem indicar para representar as entidades de estudos e pesquisas em educação, excluindo a possibilidade de ingresso de Cedes e Anped.
d. CUT, CTB, CSB e NCST podem indicar para representar as centrais sindicais de trabalhadores.
e. Contag e MST podem indicar para representar movimentos sociais do campo, disputando com um Sindicato dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (Sintraf)
f. Sesi, Senai, Senac e Senar podem indicar para representar o Sistema "S", considerando que a CNI recebeu uma vaga exclusiva para os empresários.

Como afirmado, do estudo da Portaria (Art. 1º § 8º) fica estabelecido que caberá exclusivamente ao Ministro de Estado da Educação, por meio de ato específico, nomear um titular e um suplente entre os indicados/postulantes para composição do FNE. Antevendo que as entidades comprometidas com decisões colegiadas não indicariam, *o Ministro declara um autopoder para a nomeação de representantes, caso não ocorresse indicações.* Ademais, a portaria estabelece que a articulação e coordenação das Conferência deve ocorrer sob supervisão da Secretaria Executiva do MEC, outro ponto de retrocesso.

As entidades excluídas, aquelas que foram transformadas em postulantes e as representações de estudantes, do movimento em defesa da educação e dos trabalhadores em educação, titulares, decidiram não pactuar com a intervenção no FNE e não indicaram representantes, com exceções que merecem destaque dos colegiados "híbridos" e de assessoramento do MEC, a saber, Cadara e Cneei, que permaneceram.

A ação aguda do MEC deu-se, ao fim e ao cabo, como lógica política excludente, tomando as discordâncias em relação ao conteúdo do Documento Referência como pretextos, motivadores ou justificadores de uma ação governamental autoritária. Ou seja: ao não concordar com o resultado do jogo, se ele não favorece a agenda governamental, basta mudar sua regra e os jogadores.

O Decreto e a Portaria editados como consequência concreta, em resumo: submeteu o Fórum Nacional de Educação a supervisão e orientação do MEC. Após a nova configuração do FNE, em um cenário de medidas de importante impacto adotadas pelo Governo, como a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/16, da Reforma do Ensino Médio e do FIES, a Base Nacional Comum Curricular, os cortes e contingenciamentos, a situação de colapso de universidades e institutos federais e as mudanças nas regras para a EAD, além dos inúmeros ajustes e descontinuidades em programas federais, *nenhuma nota pública crítica, que se tenha conhecimento, foi aprovada e tornada pública pelo Pleno do F*órum já recomposto *na gestão Temer.*

Deve-se frisar que dois argumentos públicos proclamados pelo Ministério da Educação em justificativa "oficial" para a reorganização do Fórum podem ser facilmente refutados: 1. Que retomou a composição original do FNE. 2. Que a presidenta Dilma/Governo do PT promoveu alterações às vésperas do *impeachment* para facilitar alguma mobilização pró-Governo. Ora, retomamos: as três modificações deliberadas pelo pleno do FNE, anteriormente, em conformidade com o que determinada o Regimento Interno (igualmente aprovado pelo Pleno Colegiado do FNE), preservaram a estruturação mais geral de setores e segmentos do Fórum, considerando a distribuição entre gestores, Legislativo, representações do setor privado, trabalhadores, conselhos, estudantes, pais, mães e responsáveis, pesquisadores. Ademais, acréscimos de votos da sociedade civil tenderiam a ser sufragados, em tese, contra o governo de então, ou seja, da própria presidenta Dilma, então reeleita.

Em tal cenário, importante trazer à tona o Documento Final da Conae 2010, que, na oportunidade, fez importante síntese histórica, convergente com o obstáculo imposto ao FNE e as repercussões na organização do SNE:

> Vale lembrar que durante a tramitação, no Congresso Nacional, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorrida por longos oito anos - de 1988 a 1996 -, o possível e desejado Sistema Nacional de Educação perdeu dois de seus componentes primordiais: integralmente, o Fórum Nacional de Educação e, parcialmente, o Conselho Nacional de Educação. À época, o Sistema Nacional de Educação teria como instância máxima de deliberação o Fórum Nacional de Educação, com ampla representação dos setores sociais envolvidos com a educação, responsável pela política nacional de educação e, principalmente, pela definição de diretrizes e prioridades dos planos nacionais de educação e a execução orçamentária para a área. Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão normativo e de coordenação do Sistema, também composto por ampla representação social, disporia de autonomia administrativa e financeira e se articularia com os poderes Legislativo e Executivo, com a comunidade educacional e com a sociedade civil organizada (Conae, 2010, p. 27).

Em suma: recorre-se à imposição e ao autoritarismo em relação à produção de avanços na democratização da gestão e ampliação de direitos no campo educacional, atacando os organismos colegiados, plurais e democráticos, medida compatível para que o projeto negador de direitos tenha consequência e sustentação. Contudo, a tentativa governamental de impor uma limitação às capacidades políticas progressistas, mudancistas e transformadoras no campo educacional, de se organizarem no FNE e na Conae, ensejou novos e importante processos com potencial de resistência e democratizante com a constituição do FNPE e a organização da Conape.

Educação e resistência: FNPE e Conape

As medidas governamentais acima referenciadas mereceram forte repúdio[19] e ensejaram a organização do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e da Conferência

Nacional Popular de Educação (Conape)[20]. Em linhas gerais, a medida de alterar a composição do FNE foi feita sem diálogo prévio com as entidades que o compunham e que, no Pleno do FNE, possuíam a prerrogativa de alterar (e historicamente ampliar) a composição da instância. Ou seja, o que era uma decisão de caráter colegiado foi viabilizado por meio de decisão unilateral do Ministério.

A intervenção governamental sobre o FNE estimulou, por consequência, ao menos 35 (trinta e cinco) entidades nacionais[21] do campo educacional a se mobilizarem no FNPE e na I Conape sob o tema principal *"Implementar os Planos de Educação, é defender uma educação pública de qualidade social, gratuita, laica e emancipadora"*. Na convocatória, o coletivo organizado assinala:

> Não participar do Fórum Nacional de Educação, após tanto esforço para construí-lo e estabelece-lo, não foi fácil. Contudo, é inaceitável que a sociedade civil tolere intervenções unilaterais e autoritárias em espaços e processos participativos de construção, monitoramento e avaliação de políticas educacionais, sob pena do enfraquecimento irreversível da democracia brasileira, já maculada pelos acontecimentos recentes. Ademais, profissionais da educação, estudantes, familiares e ativistas não podem se submeter a mais um flagrante desrespeito à comunidade educacional, o que é notadamente frequente em nosso país (Convocatória[22] de 10 de julho de 2017).

O Coletivo denuncia o Golpe, os ataques, os boicotes e anuncia e reafirma o papel da Conferência Nacional Popular de Educação na construção da democracia participativa da educação brasileira e para a implementação do PNE. É designada uma Coordenação Executiva[23] da Conape do ano de 2018, contando com 12 (doze) entidades, que passam a desdobrar as orientações e estratégias de caráter nacional com vistas à mobilização nacional pró-Conape. O novo coletivo é constituído em torno dos compromissos com uma educação pública, democrática e transformadora e como espaço de resistência e defesa da participação popular na construção de políticas públicas educacionais e na consecução do direito à educação. Estabelece o FNPE em seu Documento Referência para as conferências preparatórias que um dos eixos para sua atuação é organizar e manter a mobilização em torno da defesa do PNE, da análise crítica em torno das medidas que o tem inviabilizado, particularmente com a promulgação da Emenda Constitucional nº 95, cuja revogação expressamente defende.

Um primeiro movimento do FNPE, mais amplo, foi reunir representações dos Fóruns de Educação em Brasília, em 09 de agosto de 2017, para articular a adesão nacional ao movimento em defesa da gestão democrática da educação. A maioria dos Fóruns expressou disposição para colaborar na construção de uma Conferência de caráter popular e autônoma em relação ao Governo. A Conape inicialmente pautou-se pelos objetivos estratégicos e eixos temáticos que haviam sido construídos e consensuados no interior das discussões no FNE.

A Conape já de início declara o principal eixo de luta desse novo polo de resistência, nos seguintes termos:

> 25. A Emenda Constitucional nº 95, denominada como Novo Regime Fiscal representa uma forte restrição ao direito educacional e imediato prejuízo à universalização dos direitos sociais, especialmente os educacionais, decorrente da baixa iniciativa parlamentar em pautas orientadas às políticas públicas e à expressiva queda arrecadatória dos governos. Além disso, alimenta a intolerância e colabora para acentuar a polarização que tem caracterizado atualmente a sociedade brasileira, em detrimento da construção de pactos e consensos que redundem em melhorias das políticas públicas. Esse é o cenário mais amplo que emoldura e desafia aos participantes da CONAPE em sua capacidade de formulação e incidência nas políticas públicas.

O FNPE lança um portal para colaborar na articulação e fluxo de informações e realiza mais de uma dezena de reuniões com vistas a realizar a etapa nacional da Conape, primeiro prevista para abril de 2018 e, após avaliações do fórum e contando com o apoio do Governo de Estado de Minas Gerais[24], confirma a ocorrência da etapa nacional para os dias 24, 25 e 26 de maio do ano de 2018, na cidade de Belo Horizonte. É constituída uma Comissão Local (Colocal) que agrega às representações de entidades da executiva do FNPE, as representações de gestores do Governo de Estado e da Prefeitura.

A Conferência é largamente organizada por meio do autofinanciamento e do esforço solidário das entidades e consegue um importante nível de mobilização no País e potencial mobilizador para a etapa nacional. Praticamente todos os estados conseguem produzir vigorosa mobilização (25 estados, pelo menos), debater o Documento Referência em conferências livres, municipais, regionais, estaduais e distrital e indicar delegações. As entidades do FNPE ainda incidem no Fórum Social Mundial do ano de 2018, que ocorre em Salvador-BA, debatendo a educação em tempos de desmontes e retrocessos.

As expectativas das entidades nacionais indicavam a mobilização de cerca de 3.000 (três mil) delegadas e delegados pelo País para participarem das atividades da Etapa Nacional da I Conape, em Belo Horizonte, além de observadores/as. Levantamentos preliminares computaram mais de 160 (cento e sessenta) conferências regionais, cerca de 800 (oitocentas) conferências municipais e 70 (setenta) conferências livres (da educação superior, de estudantes, de trabalhadores em educação etc).

Ainda em fevereiro de 2018 o FNPE afirma[25] terminativamente que a Etapa Nacional da Conape representa "a culminância, de um processo plural, livre, amplo, representativo, popular e de massas". A Etapa Nacional da Conape é realizada entre os dias 24 e 26 de maio de 2018, de forma vitoriosa.

É proposta uma grande Marcha a Belo Horizonte-MG, com a mobilização de milhares de pessoas nas atividades e para a abertura da Conape. Cerca de 15 (quinze) atividades autogestionadas são propostas dentro da programação da etapa nacional, para debater e desdobrar a agenda de lutas da Conape. Além das riquíssimas atividades propostas e viabilizadas pelas próprias entidades e seus parceiros, propõe-se importante inovação

que é, por meio de chamada pública, propor a apresentação de trabalhos acadêmicos que problematizem os eixos propostos pela Conape. Com importante adesão, mais de 120 (centro e vinte) trabalhos de pesquisadores de todo o País foram aprovados para a etapa nacional, cobrindo todos os eixos da Conferência Popular, aprofundando a relação produção de conhecimentos e os desafios concretos da agenda educacional, contando com a participação de mais de 250 (duzentas e cinquenta) participantes nas sessões de comunicações orais realizadas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Oito Plenárias de eixos foram realizados com grande participação, além de uma grande Plenária Final.

Consideradas as emendas, encaminhadas pelas Conferências Estaduais ao Documento Referência, uma Comissão do FNPE se debruçou na construção do *Manifesto: Carta de Belo Horizonte*, sintético, de caráter político à luz do documento da Conape, que, apresentado e aprovado na Plenária Final, representa uma fundamental referência para as lutas a aglutinar as mais diversas forças vivas da sociedade, para barrar os desmontes, reverter os retrocessos e promover os avanços em defesa do direito à educação.

A Etapa Nacional da Conape foi aclamada como Conape 2018 "LULALIVRE", reivindicando a liberdade do ex-presidente da República e suas decisivas contribuições na construção de políticas educacionais inclusivas e socialmente mais justas. A Plenária Final da Conferência aprova, portanto, dois documentos: o *Manifesto* e um *Plano de Lutas*. A centralidade é a luta por uma educação democrática e aponta os desafios a enfrentar. Entre os desafios mais gerais, a luta pelo Estado Democrático de Direito e a realização de eleições democráticas e livres, a apuração dos assassinatos dos defensores de direitos humanos, contra o genocídio da juventude negra, contra toda violência, perseguição política e criminalização dos movimentos sociais. Além disso, a plenária reivindica o fim do congelamento dos investimentos em áreas sociais, em função da Emenda Constitucional nº 95, de 2016.

A Plenária do FNPE reivindica, ainda, o PNE como referência para as políticas educacionais, à luz das Conferências de 2010 e 2014; um Fundeb[26] robusto e permanente, com 50% de complementação da União; a garantia do Piso Salarial Profissional Nacional e de planos de carreira para os/as profissionais da educação das redes pública e privada, além do fortalecimento dos cursos de formação de professores, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução CNE CP 02/15). Também se pronunciou contra o "Escola sem Partido" e suas correlatas "Leis da Mordaça", por uma escola autônoma e democrática, reafirmando, ademais, seu compromisso com as lutas de negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, população das águas, dos campos, das florestas, faxinais, jovens, adultos e idosos, bebês, LGBTI, e pessoas em situação de rua e no sistema prisional.

A este conjunto estratégico de lutas, se soma a retomada do FNE, com sua pluralidade e representatividade; a luta pela instituição do SNE e suas repercussões nas relações

federativas, sobre o setor privado e o conjunto de suas dimensões constitutivas: a gestão democrática, a avaliação, o debate curricular e as condições de autonomia de escolas e trabalhadores em educação e, portanto, o PNE como epicentro das políticas de Estado para a educação.

Considerações finais: O PNE como epicentro das lutas populares

As conferências, especialmente nos últimos anos, ganharam especial importância para configuração de novas relações, mais democráticas, entre o Governo e a sociedade civil em geral, sendo institucionalizadas. Vinham se consolidando no ciclo das políticas públicas como instrumentos de aperfeiçoamento, monitoramento, produção de novos conteúdos e efetivo envolvimento de diversos atores na definição dos rumos das políticas, com a ampliação da participação e escuta da sociedade, nos mais diversos níveis.

O amplo e plural processo mais recente de engajamento da sociedade em uma interação mais democrática com os governos representou importante movimento de socialização da política, mas não de poder. Na esteira do Golpe jurídico-midiático-parlamentar, em um quadro de baixa densidade democrática, a educação é severamente impactada e os processos de participação e mobilização foram parcialmente abatidos pelo Governo ilegítimo de Temer e sua matriz antidemocrática, que avançou sobre o FNE e a Conae, que foram desconfigurados como instâncias plurais, representativas e verdadeiramente democráticas.

Como espaços ricos, plurais e formativos, as conferências e os organismos colegiados, como o FNE, já se enraízam como conquistas das quais a sociedade brasileira não abre mão. Por isso, com solidariedade social e política, tão fundamental para o engajamento e a união de forças em favor de uma educação melhor, inegavelmente, caminhos alternativos são trilhados para possibilitar a aglutinação de forças, retomar a verdadeira participação e reconstituir canais de interação e escuta qualificada e reciproca entre sociedade civil e política. É nesta perspectiva que o FNPE e a Conape se apresentam como processos-instrumentos estratégicos para a retomada da democracia no País e para reposicionar o PNE como instrumento de gestão e de mobilização da sociedade, epicentro das políticas educacionais. Igualmente importantes, por reafirmar uma concepção de educação democrática definida como pública, universal, laica, inclusiva, gratuita, de qualidade social, anti-racista, anti-machista, anti-sexista, anti-misógina, anti-xenófoba, anti-lgbtifóbica, e que contribua para a superação da discriminação de pessoas com deficiência e do adultocentrismo.

Ademais, este movimento se apresenta como importante e vigorosa reação aos ataques ao público e à ideia de cristalizar como valores na educação a livre iniciativa individual e a competitividade. São, ainda, processos estratégicos para barrar a prevalência

do mercado e a apropriação do Estado como espaço para produção de negócios e de apropriação do público pelo privado, em detrimento dos direitos.

O importante movimento de articulação de forças vivas da sociedade no Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e na Conferência Nacional Popular de Educação (Conape) representa um esforço de fundamental reaglutinação do campo progressista para organizar um plano de lutas em defesa da educação pública, que não pode dispensar a efetiva participação social na conformação de uma agenda orientada para garantir o direito à educação para todos e cada um, independentemente de seu lugar de nascimento. Trata-se de uma barreira que se edifica para barrar uma agenda autoritária, antidemocrática e contra os interesses do povo que, também, busca o silenciamento dos(as) profissionais da educação em seus diferentes níveis, como método, e a exclusão educacional.

Tendo o PNE como epicentro, a despeito de limites na sua formulação, bem como a análise crítica das políticas e medidas que inviabilizam a efetivação do plano e, sobretudo, a educação pública, gratuita, universal, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social, o FNPE e a Conape expressam e constituem espaços vivos de discussão e deliberação coletivas e populares em defesa da democratização dos direitos sociais à educação para todos/as. O *Manifesto Nacional* e o *Plano de Lutas* constituem uma das mais importantes referências para aglutinar e mobilizar os setores comprometidos com uma educação democrática e transformadora ao longo dos próximos anos, para barrar os retrocessos e produzir avanços.

Recebido em: 26/05/2018 e aprovado em: 28/07/2018

Notas

1 Eleita por consenso das entidades do FNE, foi designada para coordenar o FNE, com mandato de 2014 a 2018, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), representada pelo então secretário de assuntos educacionais e atual presidente da entidade, Heleno Araújo.

2 Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2018.

3 SEA/MEC, SEB/MEC, SESu/MEC, SEESP/MEC, SEED/MEC, SETEC/MEC, SECAD/MEC,CEC/SENADO, CEC/CAMARA, CNE, ANDIFES, ABRUEM, CONFENEN, ABRUC, CONIF, CONSED, UNDIME, CNTE, CONTEE, FASUBRA, PROIFES, SINASEFE, FNCEE, UNCME, UBES, UNE, CONFENAPA, SBPC, CONTAG E MST, CADARA E CEERT, CAMPANHA E TPE, ANPED E ANFOPE, CUT E UGT, CNI E CNC.

4 Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, organização da sociedade criada promover ações que garantam a cidadania e os direitos humanos de LGBTT.

5 União Brasileira de Mulheres, organização da sociedade constituída em defesa dos direitos das mulheres.

6 Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei), órgão colegiado, de caráter consultivo, de assessoramento do MEC.

7 Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica.

8 Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

9 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/dsn/Dsn14386.htm>.

10 COUTINHO, Carlos N. A Democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

11 Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/oficio-207-2017-pfdc-mpf>.

12 Disponível em: <https://undime.org.br/uploads/documentos/phpfm616c_58efb388efdbd.pdf >

13 Decreto de 26 de abril de 2017 "Convoca a 3ª Conferência Nacional de Educação", disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=27/04/2017&jornal=1&pagina=19&totalArquivos=184> (DOU de 27.4.2017, seção 1, p.19).

14 Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017 que Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação, disponível em http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=39&data=28/04/2017 (DOU de 28.4.2017, seção 1, p. 39).

15 Disponível: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/atuacao/recomendacao-2-2017-pfdc--mpf>.

16 De autoria de parlamentares do PT e do PCdoB. PDC 646/2017 - Projeto de Decreto Legislativo. Ementa - Susta a Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017, que "dissolve o Fórum Nacional de Educação" (Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2133144>, apensado ao PDC-644/2017.

17 De autoria de parlamentares do PT e do PCdoB. PDC 641/2017 - Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo. Ementa: Susta o Decreto de 28 de abril de 2017 da Presidência da República, que convoca a 3ª Conferência Nacional de Educação. <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2133086>, com a proposição PDC-645/2017 apensada.

18 Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/atuacao/acp-no-1011536-15-2017-4-01-3400-forum-nacional-de-educacao>.

19 Ver mais em http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/documento_de_nao_reconhecimento_de_um_novo_fne_06_06_1f.pdf.

20 Ver mais em <http://fnpe.com.br/>.

21 A relação de entidades está disponível em: <http://fnpe.com.br/entidades/>. Acesso em 16 de maio de 2018.

22 Disponível em: < http://fnpe.com.br/documentos/>.

23 CUT, CTB, CNTE, CONTEE, PROIFES-FEDERAÇÃO, UBES, UNE, ANPED, ANPAE, CEDES, CNDE E MIEIB.

24 Governo Fernando Pimentel (PT-MG).

25 Comunicado do FNPE de 17 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/02/Comunicado-FNPE-17_02-final.pdf>.

26 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Referências

BORDIGNON, Genuíno; GADOTTI, Moacir; CUNHA, Célio da; ALMEIDA JUNIOR, Amóbio Marques. Sistema nacional de educação: uma agenda necessária. In: CUNHA, Célio da. *et al*. (Orgs.). **O sistema nacional de educação**: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação Básica**: Relatório Final. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>

_____. **Portaria MEC n° 1407, de 14 de dezembro de 2010**. Institui o Fórum Nacional de Educação. Diário Oficial da União nº 240, de 16 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 24. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=24&data=16/12/2010>.

_____. MEC. **Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017.** Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. Diário Oficial da União de 28 de abril de 2017, nº 81, Seção 1, pág. 39. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=39&data=28/04/2017>.

_____. Portaria nº. 502, de 09 de maio de 2012. Altera **a Portaria nº 1407, de 14 de dezembro de 2010, para ampliar composição do Fórum Nacional de Educação**. Diário Oficial da União nº 90, de 10 de maio de 2012, Seção 1, p. 23. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/05/2012&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=184.

_____. **Portaria nº 1.033, de 09 de dezembro de 2014.** Altera a composição do Fórum Nacional de Educação. Diário Oficial da União nº 239, de 10 de dezembro 2014, Seção 1, p.23). Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=23&data=10/12/2014.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

FAVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.869

Pior a emenda que o soneto:
os reflexos da EC 95/2016

"Pior a emenda que o soneto":
the reflexes of Constitutional Amendment 95/2016

Peor la enmienda que el soneto:
los reflejos de la EC 95/2016

PAULO DE SENA MARTINS*
Câmara dos Deputados, Brasília- DF, Brasil.

RESUMO: O objetivo é discutir a política de austeridade fiscal imposta pelo Governo Federal com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 de 2016 e seus impactos nas políticas sociais, dentre estas, a educação. A análise dos dados orçamentários que informam sobre os gastos públicos da educação demonstram que o Novo Regime Fiscal pode levar à "morte o PNE", retirando-o, inclusive, da agenda política. Se EC 95 tem por objeto a recuperação econômica, infelizmente desconsidera a educação como indutora de outras políticas públicas, como multiplicador do PIB e fator de aumento da produtividade.

Palavras-chave: Emenda Constitucional nº 95. Políticas educacionais. Educação e política de austeridade.

ABSTRACT: The objective is to discuss the tax austerity policy imposed by the Federal Government with the approval of Constitutional Amendment No. 95 of 2016 and its impacts on social policies, and among them, education. The analysis of the budgetary data that report on the public expenses on education demonstrate that the New Tax Regime can lead to the death the PNE (National Plan of Education), even removing it from the political agenda. If Constitutional Amendment (EC 95) aims economic recovery, it unfortunately neglects education as an inducer

* É doutor em Educação pela Universidade de Brasília. Mestre em Direito Penal pela Universidade de São Paulo. Atua como consultor legislativo da área de Educação, Cultura e Desporto na Câmara dos Deputados. *E-mail:* <paulo.martins@camara.leg.br>.

of other public policies, as a multiplier of PIB (GDP - Gross Domestic Product) and productivity increase factor.

Keywords: Constitutional Amendment nº95. Educational policies. Education and austerity policy.

RESUMEN: El objetivo es discutir la política de austeridad fiscal impuesta por el Gobierno Federal con la aprobación de la Enmienda Constitucional nº 95 de 2016 y sus impactos en las políticas sociales, entre ellas, la educación. El análisis de los datos presupuestarios que informan sobre los gastos públicos de la educación demuestra que el Nuevo Régimen Fiscal puede llevar a la "muerte el PNE", retirándolo, inclusive, de la agenda política. Si la EC 95 tiene por objeto la recuperación económica, desafortunadamente desconsidera la educación como inductora de otras políticas públicas, como multiplicador del PIB y factor de aumento de la productividad.

Palabras clave: Enmienda Constitucional nº 95. Políticas educacionales. Educación y política de austeridad.

A Emenda Constitucional nº 95, de 2016 é a radical expressão normativa da denominada "política de austeridade" cujo objetivo seria enfrentar a crise fiscal. Ela alterou o *Ato das Disposições Constitucionais Transitórias* (ADCT), para instituir o Novo Regime Fiscal, cujo núcleo é a imposição, por vinte anos, de limites individualizados para as despesas primárias[1], em âmbito federal, de órgãos dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e das funções essenciais à justiça (Ministério Público da União; Conselho Nacional do Ministério Público; Defensoria Pública da União).

Os limites para os exercícios posteriores a 2017[2] equivalem, nos termos do Art. 107, §1º, II do ADCT, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de doze meses, encerrado em junho do exercício anterior a que se refere a Lei Orçamentária. O § 5º expressamente determina que é vedada a abertura de crédito suplementar ou especial que amplie o montante total autorizado de despesa primária sujeita aos limites. Rossi, Oliveira e Arantes indicam a ineficiência desta abordagem:

> Ao contrário do suposto, as experiências históricas têm mostrado que a austeridade é contraproducente e gera exatamente o contrário do que busca remediar: provoca uma queda do crescimento econômico e um aumento da dívida pública. Ademais, a austeridade é seletiva, pois prejudica principalmente os mais vulneráveis (ROSSI, OLIVEIRA e ARANTES, 2017, p. 1).

Maerk Blyth, por sua vez, argumenta ainda que, quando os serviços públicos são cortados, não são as pessoas do topo da distribuição de renda que apertam o cinto, mas aquelas da base da pirâmide social: os efeitos do corte são distribuídos injusta e insustentavelmente, uma vez que "a austeridade é, em primeiro lugar e, sobretudo, um problema político de distribuição e não um problema econômico de contabilidade" (BLYTH, 2013, p.14).[3]

Na mesma direção, Paul Krugman, economista laureado com o prêmio Nobel, afirmou recentemente, ao resgatar Keynes, que é no período de boom e não na depressão, a hora certa de austeridade. Segundo o autor,

> isto é macroeconomia standard. Eu sempre encontro pessoas, tanto na direita, como na esquerda, que imaginam que políticas de austeridade são o que os livros dizem que deveria ser feito – e que aqueles que protestam contra a virada em direção à austeridade estão se apegando a uma espécie de posição heterodoxa radical. Mas, a verdade é que isto é*mainstream*, os textos de economia *não só justificam uma rodada inicial de estímulo pós-crise, como dizem que deveria continuar até que a economia tenha se recuperado*. O que nós temos, entretanto, é uma virada radical na opinião da elite, para além de preocupação com o desemprego, em direção do foco no corte de déficits, sobretudo com corte de gastos. Por quê? Conservadores gostam de usar supostos perigos de dívida e déficit como porretes para bater no Estado de bem-estar social e justificar cortes de benefícios. (KRUGMAN, 2015, *on-line*).

A educação, inclusive, poderia ser um dos instrumentos deste estímulo e contribuir muito para a recuperação econômico-financeira: como aponta o comunicado nº 75/2011, do IPEA, a cada 1,00 R$ gasto com educação pública, 1,85 R$ é gerado para o PIB.

A limitação das despesas primárias do Executivo federal é o que mais impacta negativamente nas políticas públicas sociais, inclusive as da educação, inviabilizando sua sobrevivência com eficácia, na medida em que provoca a compressão das despesas discricionárias e dos investimentos. Entre as despesas discricionárias estão, por exemplo, os recursos do desidratado Plano de Ações Articuladas (PAR), o livro didático (ação orçamentária 20RQ) e o funcionamento de instituições federais de ensino superior (ação 20RK). Para Rossi e Dweck (2016), os alvos do Novo Regime Fiscal são, sobretudo, a saúde e a educação:

> No caso da PEC 55, a única medida relevante em matéria constitucional é a desvinculação das receitas destinadas à saúde e educação. Isto é, o Novo Regime Fiscal não precisa de emenda constitucional, o que precisa de mudança constitucional é a desvinculação de receitas para saúde e educação. Nesse sentido, a PEC do Novo Regime Fiscal é, na verdade, a PEC da desvinculação da saúde e da educação, [...],ou seja, o gasto federal real mínimo com saúde e educação será congelado no patamar de 2017 (ROSSI; DWECK, 2016, p. 2).

Mais grave é o efeito sobre o piso de gastos em educação, que foi historicamente construído desde a Constituição de 1934, mas que sempre foi atacado quando há fechamento

político e compressão das políticas sociais (MARTINS, 2008). O jurista Miguel Reale considerava que a aplicação obrigatória da "renda resultante de impostos" é uma "inovação fundamental que se incorporou a nossa tradição" (REALE, 1984, p. 652). Há um "piso deslizante", isto é, ao longo do tempo, o valor mínimo destinado à educação cai em proporção das receitas e do PIB. Ao menos que sejam reduzidas significativamente os gastos com outras políticas de áreas também importantes, o mínimo para educação "seria de 14,4% da receita líquida de impostos em 2026 e 11,3% em 2036" (ROSSI, OLIVEIRA e ARANTES, 2017, p.11). Mendlovitz projetou, ainda na fase de discussão da PEC nº 241, a evolução do piso, como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 1: Evolução do piso mínimo para a educação

Exercício	Receita Líquida de impostos (RLI)	Aplicação Mínima (18% da RLI) (a) (1)	Aplicação Mínima pelo IPCA (PEC) (b)	Diferença (PEC e Apl. 18%) (b) - (a)
2016	259,7	46,7	46,7	----------
2017	276,7	49,8	50,2	0,4
2018	296,4	53,3	52,9	-0,4
2019	315,9	56,9	55,6	-1,3
2020	336,7	60,6	58,1	-2,5
2021	359,8	64,8	60,7	-4,1
2022	384,4	69,2	63,4	-5,8
2023	411,8	74,1	66,3	-7,8
2024	442,1	79,6	69,2	-10,4
2025	475,9	85,7	72,4	-13,3

Fonte: MENDLOVITZ, 2016.

Ao passo que, como demonstra Castro, os interesses do capital financeiro sempre absorveram mais recursos que a área de educação, mesmo no período de expansão pós-Fundeb. Em outras palavras, a educação trava uma disputa no interior do conjunto de interesses que giram em torno do Estado brasileiro, em um quadro em que um dos maiores e mais fortes interessados atuais é o capital financeiro que, por sua vez, luta para preservar o espaço de remuneração de seus ativos, no caso, os juros nominais da dívida pública no fundo público (CASTRO, 2014).

Quadro 2: Gasto público em educação e com juros nominais (% pib) – 2002-2010

Ano	Gasto público em educação	Gasto públicocom juros nominais
2002	4	7,7
2003	3,9	8,6
2004	3,9	6,6
2005	3,9	7,4
2006	4,3	6,8
2007	4,5	6,1
2008	4,7	5,5
2009	5	5,3
2010	5	5,2

Fonte: CASTRO, 2008.

Segundo dados contidos no Informativo Técnico nº 52/2018-CONOF/CD (TANNO, 2018), desde 2015 há compressão das despesas primárias no Ministério da Educação, de 208,6 em 2014 para 98,2 bilhões de reais em 2017, com queda significativa na subfunção da educação básica, de 33,7 para 26,1 bilhões de reais no mesmo período.

Todo esse cenário levaria ao que Amaral denominou de "a morte do PNE", uma vez que são congelados os recursos financeiros da educação num país que possui uma educação que aplica US$/PPP 2.262,00 por pessoa em idade educacional, ou seja, de 0 a 24 anos, enquanto a Coréia do Sul aplica US$/PPP 6.918,00, a Finlândia, US$/PPP 9.891,00, a Argentina, US$/PPP, 3.469,00, o Uruguai, US$/PPP 2.662,00 e a Venezuela, US$/PPP, 2.493,00. Amaral alega ainda que o poder de "destruição" da metodologia da PEC 241 (que originou a EC 95/16) promoverá mais desigualdade social, mais concentração de rendas e um "recrudescimento da vida daqueles que são mais vulneráveis, pois, se apresenta em todas as áreas sociais, como educação, saúde, previdência social e assistência social (AMARAL, 2011).

Além de todos os efeitos diretos que afetam o Plano Nacional de Educação, a vigência da EC 95 simplesmente retira o PNE da agenda política. O argumento da crise sempre pode levar alguns à tentação de relativizar ou ignorar o plano (MARTINS, 2017).

Outro efeito da EC 95 foi a indução de alterações em alguns estados, que procederam a reforma de suas constituições estaduais, estabelecendo, por mimetismo, um Novo Regime Fiscal estadual, com teto às despesas primárias. No caso do Ceará, ao menos, são excepcionalizadas as despesas com a educação.

Quadro 3: Constituições estaduais que inseriram novo regime fiscal

UF	Emenda à constituição estadual	Data
Ceará[4]	EC 88	21/12/16
Piauí	EC 47	26/12/16
Mato Grosso do Sul	EC 77	19/04/17
Goiás	EC 54	02/06/17
Mato Grosso	EC 81	23/11/17

Fonte: Elaborado pelo autor

Tais medidas, para além de gerarem efeitos negativos sobre as políticas públicas, ainda acabam por realizar uma distribuição injusta e desproporcional do peso da crise entre os diferentes estratos da população. Além disso, a proposta que originou a EC 95 foi subdebatida e as condições em que se deu sua discussão não garantiram um debate democrático na essência – embora fossem formalmente respeitadas as regras (MARTINS, 2017). A discussão dessa emenda, com alteração tão radical na Constituição Federal deu-se em ambiente que não favoreceu nem um pouco o debate e a busca de melhores alternativas. Havia muitos acontecimentos simultâneos na agenda política e excesso de informação desorganizada em relação a vários temas que preocupavam e absorviam os decisores no Congresso Nacional, o que gera confusão no espaço de representação do problema (JONES, 2001).[5]

Como já afirmei em reflexão anterior, o ano de 2016 colocou para os legisladores uma situação de alta tensão política e circunstâncias que dispersavam sua atenção, em meio a uma sobrecarga de informações e necessidades políticas, notadamente a preparação das eleições municipais daquele ano e o controvertido e acirrado processo de *impeachment* da presidente da República. Isso fez com que a admissibilidade da proposta fosse aprovada sem que os parlamentares contrários à PEC sequer tivessem solicitado audiência pública da CCJC para debater sua constitucionalidade, a despeito dos elementos que indicam violação de cláusula pétrea. Isso ajuda a explicar como uma matéria desta importância teve tão poucas emendas (apenas 22), o que não favoreceu nem o debate e, tampouco, a negociação (MARTINS, 2017).

Quadro 4: Cenário político e tramitação da PEC

Data em 2016	Evento político de impacto nacional	Apreciação da PEC 241	Manifestações da comunidade educacional
12 de maio	Senado vota pela admissibilidade do impeachment		

Data em 2016	Evento político de impacto nacional	Apreciação da PEC 241	Manifestações da comunidade educacional
22 de junho			CNTE manifesta-se contra a PEC
9 de agosto		Admissibilidade da PEC aprovada na Câmara – não houve audiência pública na CCJC, apesar de parte da comunidade jurídica opinar por violação de cláusula pétrea. Antes da conclusão do processo do impeachment	
17 de agosto			Undime, Congemas e Conasems manifestam-se contra a PEC
24 de agosto	Aprovada a LDO 2017, com obstrução da nova oposição e autorização para déficit de R$ 139 bilhões de reais	1ª audiência pública na Câmara. Com o ministro da Fazenda e sua equipe. Sem contraditório	Ato no Congresso Nacional contra a PEC 241/2016, realizado pelo Sinasefe, em 24 de agosto de 2016, no plenário 2 do Anexo II da Câmara dos Deputados
25 de agosto	Oitiva de testemunhas no processo do impeachment no Senado		
26 de agosto	Início da propaganda eleitoral gratuita nos meios de comunicação para as eleições municipais de 2016. Oitiva de testemunhas no processo do impeachment no Senado		
29 de agosto	Manchete política do Estadão:"Senado recebe Dilma hoje, em clima de tensão"	2ª audiência pública na Câmara. Com o ministro da Fazenda e sua equipe. Posições favoráveis (ministério da Saúde e economista Bernardo Appy) e contrárias (secretarias municipais de saúde e educação)	

Data em 2016	Evento político de impacto nacional	Apreciação da PEC 241	Manifestações da comunidade educacional
31 de agosto	Concluído o processo de impeachment	3ª audiência pública na Câmara. Economistas Raul Velloso e Samuel Pessoa, favoráveis à PEC. Sem contraditório	
12 de setembro	Aprovada a cassação do então presidente da Câmara, Eduardo Cunha.	4ª (e última) audiência pública na Câmara. Com os presentes do IPEA e Febraban, a favor da PEC e a auditora fiscal Maria Lúcia Fatorelli, contrária à PEC.	
18 de setembro			Campanha Nacional pelo Direito à Educação, entregou na 71ª Assembleia Geral da ONU, dossiê à EducationCommission sobre, entre outros temas, a PEC 241/2016, que na avaliação da entidade colocava em risco a garantia do direito humano à educação no Brasil
20 de setembro			Fórum Nacional de Educação lançou a 44ª Nota Pública - PEC 241 inviabiliza as metas do PNE
29 de setembro	Fim da propaganda eleitoral gratuita para as eleições municipais- que perdurou em todo período de debate da PEC na Comissão Especial na Câmara		
02 de outubro	Primeiro turno das eleições municipais		
08 de outubro			Consed lançou nota em que "... entende a necessidade da adoção de medidas de ajuste, mas alerta para a necessidade de tratar a Educação de maneira diferenciada para ser prioridade frente aos desafios para execução do PNE
25 de outubro		votação em segundo turno da PEC 241 na Câmara dos Deputados	
30 de outubro	2º turno das eleições municipais		

Data em 2016	Evento político de impacto nacional	Apreciação da PEC 241	Manifestações da comunidade educacional
09 de dezembro	Manchetes: -portal uol: Executivo da Odebrecht delata cúpula do PMDB e cita propinas de mais de R$ 22 mi, diz JN... – JB - Primeira das 77 delações da Odebrecht atinge Temer, cúpula do PMDB e aliados		
13 de dezembro		Aprovação da PEC no Senado	
15 de dezembro		Promulgação da EC 95	

Desde o advento da Emenda Constitucional nº 14/96, não restam dúvidas de que a vinculação dos recursos à educação não é mera exceção ao princípio da não-afetação do direito financeiro, mas constitui princípio autônomo, trazido do direito educacional para a Carta Magna, expressamente previsto (art.34, VII,"e",CF) e com *status* de princípio sensível cuja violação implica a mais grave sanção no Direito Constitucional: a decretação de intervenção federal (MARTINS, 2017; PINTO, 2017). Se a própria Federação, como forma de Estado, é objeto (art. 60, §4º, I, CF) de cláusula pétrea, sanção da gravidade da intervenção federal indica que a norma que a fundamentou não pode ter outra natureza.

Finalmente, a EC 95, ao estrangular os recursos educacionais, impede que se lide com o investimento no aluno. O valor aplicado por aluno dá um retrato mais preciso do esforço do País para financiar sua educação. Frequentemente, apresenta-se, de maneira isolada e descontextualizada, o percentual do PIB, em comparação com outros países, sem levar em consideração, entre outros aspectos como: o tamanho do PIB; a população que deve ser atendida – o que exige ainda esforço de inclusão de 600 mil crianças de 6 a 14 anos de idade e mais 900 mil adolescentes de 15 a 17 anos, que se encontram fora da escola; os desafios de infraestrutura; a adoção do tempo integral e a atratividade da carreira docente.

Quadro 5: Gasto por aluno de nível primário nos países selecionados em 2014[6]

PAÍS	GASTO ALUNO -NÍVEL PRIMÁRIO
Reino Unido	11.367
Finlândia	8. 812
Média Ocde	8. 733
Alemanha	8.546
Coreia	9.656
Irlanda	8.007
Portuga	6.474
Chile	4. 321
Brasil[7]	3. 799

Fonte: OCDE – Education at a Glance – 2017, pg 177.

A EC 95 tem por objeto a recuperação econômica, mas infelizmente desconsidera a importância da educação como indutora de outras políticas públicas, como multiplicador do PIB e como fator de aumento da produtividade – que será necessária num mercado global cada vez mais complexo e com uma população economicamente ativa em menor número – que pode chegar com qualificação mais baixa do que a desejável em um momento em que a população de idosos será maior.

Ainda que haja a exclusão da complementação da União ao Fundeb do teto, as autoridades da área econômica presentes à audiência pública da Comissão Especial que discute a PEC nº 15 de 2015, referente ao Fundeb permanente, deixaram clara a posição de não utilizar a possibilidade de qualquer aumento deste recurso, que já se revela insuficiente.

O problema principal da EC 95 é menos normativo que cultural – propõe uma cultura de austeridade em sacrifício das políticas educacionais e contra o espírito da Constituição Cidadã, que completa trinta anos.

Recebido em: 28/06/2018 e aprovado em: 17/08/2018

Notas

1 Despesa primária é a despesa total menos a despesa financeira (amortização de dívidas, juros passivos, concessão de empréstimos). Assim, um dos itens que mais impacta na dívida pública – os juros – não é disciplinado, é beneficiado por vinculações a seu pagamento e não conhece limites.

2 Para 2017, o limite foi equivalente à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetaram o resultado primário, corrigida em 7,2% (sete inteiros e dois décimos por cento).

3 Tradução livre feita pelo autor. No original: *"Austerity is first, and fore most, a political problem of distribution, and not an economic problem of accountancy*.

4 Uma observação pertinente no caso do novo regime fiscal do Ceará é a de que as despesas da educação não são incluídas na base de cálculo para limitação.

5 O suprimento ininterrupto de informações que competem pela atenção do ator causa uma sobrecarga de informação (BAWDEN e ROBINSON, 2008). Pode haver a manipulação da atenção, com inundação de informações sobre outro tema que desvia a atenção do assunto inicial, criando-se uma distração (PERSSON,2012).

6 Para este cálculo foram considerados dólares equivalentes, convertidos por paridade de poder aquisitivo ou paridade de poder de compra (PPP).

7 Somente instituições públicas.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a "morte" do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, ANPAE: S.l., v. 32, n. 3, p. 653 - 673, dezembro de 2016.

BAWDEN, David; ROBINSON, Lyn. The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. **Journal of Information Science**, Reino Unido, v. 35, n.2, p. 180-191, novembro de 2008.

BLYTH, Maerk. **Austerity***:* the history of a dangerous idea. New York: Oxford University Press, 2013.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Dilemas para o Financiamento da Educação. In: BRASIL. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. MEC/SASE: Brasília, 2014.

INEP. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2018)**. Brasília: MEC/Inep, 2018.

IPEA. **Comunicado nº 75 de 03 de fevereiro de 2011, referente aos de gastos com a política sócial, alavanca para o crescimento com distribuição de renda.** Brasília: MEC/Inep, 2011.

JONES, Bryan D. **Politics and the Architecture of Choice:** bounded rationality and governance. The University of Chicago Press: Chicago and London, 2001.

KRUGMAN, Paul. **The case for cuts was a lie. Why does Britain still believe it? The austerity delusion.** The Guardian 29 de abril de 2015.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação e a constituição de 1988: a vinculação de recursos à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. p. P. 449-461. In: ARAÚJO et *al*. (Orgs.) **Ensaios sobre impactos da Constituição de 1988 na sociedade brasileira.** Brasília: Câmara dos Deputados/Consultoria Legislativa, 2008. Volume 1.

_____. Impactos da Emenda Constitucional nº 95 no financiamento da Educação. In: JESUS, Wellington Ferreira de. **O Financiamento da Educação Básica no Brasil em tempos de golpe parlamentar e da EC 95/2016**: antigos desafios e novas possibilidades. Uberlândia: Culturatrix, 2017.

MENDLOVITZ, Marcos. Análise dos efeitos da PEC nº 241 sobre a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. **Informativo Técnico nº 11/2016**. CONOF/CD: Brasília, 2016.

PERSSON, Petra. Attention, Manipulation and Information Overload. **Behavioural Public Policy,** Cambridge University Press: Reino Unido, v. 2, n. 1, p 78–106, julho de 2012.

PINTO, Élida Graziane. **Financiamento dos Direitos à Saúde e à Educação:** uma perspectiva constitucional. Belo Horizonte: Fórum, 2017.

REALE, Miguel. Educação e Cultura na Constituição Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 65, set./nov.1984.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. Impactos do Novo Regime Fiscal na saúde e educação. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro: Fiocruz, v. 3, n. 12, p. 1-5, janeiro de 2016.

ROSSI, Pedro; OLIVEIRA, Ana Luiza Matos de; ARANTES, Flávio. Austeridade e impactos no Brasil: ajuste fiscal, teto de gastos e o financiamento da educação pública. **Análise,** São Paulo: Friedrich Ebert Stiftung nº 33, p. 1-19, setembro de 2017.

TANNO, Cláudio. **Informativo Técnico nº 52/2018**. CONOF/CD: Brasília, 2018.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.887

Base Nacional Comum Curricular:
ponto de saturação e retrocesso na educação

Common National Curricular Base:
a saturation and setback point in education

Base Nacional Común Curricular:
punto de saturación y retroceso en la educación

FERNANDO L. CÁSSIO*
Universidade Federal do ABC, Santo André- SP, Brasil.

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é hoje o centro gravitacional das políticas do Ministério da Educação. Neste texto procuro construir a tese de que a BNCC representa um grave retrocesso na educação brasileira, ponto de saturação de um projeto de centralização curricular iniciado há mais de 20 anos, com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Também exploro alguns elementos recentes do processo de "implantação" da Base, que ocorre simultaneamente dentro e fora do Estado, sublinhando que a complexidade desses processos desafia eventuais ações de resistência organizada à BNCC.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Políticas educacionais. Plano Nacional de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Currículo.

ABSTRACT: The National Curricular Common Core (BNCC)is today the gravitational center of the policies of the Ministry of Education. In this text, I try to build the thesis that the BNCC represents a serious setback in Brazilian education, a saturation point of a curricular centralization project started more than 20 years ago, with the National Curricular Parameters. I also explore some recent elements of the Foundation's "implantation" process, occurring simultaneously inside

* Professor adjunto da Universidade Federal do ABC. É doutor em Ciências (Química) pela Universidade de São Paulo. Possui bacharelado em Ciências Moleculares e licenciatura em Química pela Universidade de São Paulo. *E-mail:* <fernando.cassio@ufabc.edu.br>.

and outside the state, emphasizing that the complexity of these processes challenges subsequent actions of organized resistance to BNCC.

Keywords: National Curricular Common Base. Educational policies. National Education Plan. National Curricular Parameters. Curriculum.

RESUMEN: La Base Nacional Común Curricular (BNCC) es hoy el centro gravitacional de las políticas del Ministerio de Educación. En este texto procuro construir la tesis de que la BNCC representa un grave retroceso en la educación brasileña, punto de saturación de un proyecto de centralización curricular iniciado hace más de 20 años, con los Parámetros Curriculares Nacionales. También exploro algunos elementos recientes del proceso de "implantación" de la Base, que ocurre simultáneamente dentro y fuera del Estado, subrayando que la complejidad de esos procesos desafía eventuales acciones de resistencia organizada a la BNCC.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular. Políticas educacionales. Plan Nacional de Educación. Parámetros Curriculares Nacionales. Currículo.

Mais uma política de currículo?

Desde que comecei a fazer falas públicas e a escrever sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e agora estimulado pela proposta deste dossiê, tenho pensado de que forma a BNCC poderia ser considerada um retrocesso na educação brasileira. Tentarei, nas breves páginas que seguem, ensaiar algumas respostas a isso.[1]

A BNCC é, antes e acima de tudo, uma política de centralização curricular.[2] Define os objetivos de aprendizagem – eufemisticamente denominados "direitos de aprendizagem"[3] – que devem orientar o trabalho pedagógico em todas as escolas brasileiras e em todas as etapas da educação básica (da educação infantil ao ensino médio). Obrigatória e com repercussão nacional a Base tem implicações diretas nas políticas estatais de compra e distribuição de materiais didáticos e de formação inicial e continuada de professores, além de influir nas (e de ser influenciada por) avaliações em larga escala. A BNCC já vem induzindo uma cadeia de reformas nas redes estaduais e municipais de ensino, onde novas políticas de currículo estão sendo formuladas a toque de caixa, a despeito de a Base para o ensino médio não ter sido sequer aprovada.

Em primeiro lugar, é preciso avaliar em que medida a existência da BNCC representa uma mudança substantiva no cenário de centralização curricular das entidades subnacionais. Todos os estados e muitos grandes municípios já possuem referenciais curriculares próprios, devidamente acompanhados por avaliações externas censitárias e, eventualmente, por políticas de bonificação a partir dos indicadores de performance oriundos das avaliações. A grande capilaridade das políticas de avaliação em larga escala no Brasil, por seu turno, é evidenciada no extenso levantamento de Bauer et al. (2015), a partir de informações de 4.309 municípios brasileiros, que revelou que 1.573 deles possuíam sistemas de avaliação próprios em 2014, ao passo que 908 manifestavam interesse em construir os seus.

Também não se pode subestimar o papel do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como política de currículo, haja vista a infinidade de trabalhos que mostram que os livros didáticos distribuídos pelo governo federal influenciam não apenas a organização do trabalho pedagógico nas escolas, mas o modo como muitos professores e professoras concebem a estrutura das disciplinas. O PNLD foi instituído em 1985 (Decreto n. 91.452/1985), e em meados dos anos 1990 sofreu uma guinada na esteira do movimento de Reforma do Estado brasileiro (GARCEZ, 2013), quando se consolidou – com algumas variações – o atual modelo de alocação de recursos, de avaliação, de compra e de distribuição de livros didáticos pelo Ministério da Educação (MEC). Não por acaso, remonta aos mesmos anos 1990 a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Uma investigação recente com as contribuições escritas à consulta pública da primeira versão da BNCC (set. 2015) mostrou que um grande número de críticas ao texto da Base se fundamenta em sumários de livros didáticos e em referenciais curriculares estaduais, sugerindo que grande parte da recepção negativa à Base observada na consulta repousa nas tensões entre o novo referencial curricular e as políticas de currículo já existentes, sejam os referenciais curriculares regionais seja o próprio PNLD (CÁSSIO & SPINELLI JR., 2018). Também não é o "medo da novidade" que parece motivar as reações negativas ao texto da BNCC, pois nada do conteúdo da Base é propriamente estranho ao professorado. Na primeira versão da Base do ensino médio (set. 2015), em particular, as contribuições escritas sugeriam que a grande "inovação" da Base parecia ser justamente a falta de conteúdos (SPINELLI JR. & CÁSSIO, 2017), depois agravada pela publicação de uma terceira versão (abr. 2018), que reteve apenas dois dos componentes curriculares das primeiras versões – Língua Portuguesa e Matemática –, alinhando-se com a Reforma do Ensino Médio iniciada em setembro de 2016, com a publicação da Medida Provisória n. 746 (depois convertida na Lei n. 13.415/2017).

Nenhum desses resultados chega a surpreender: a partir do protocolo de consulta pública individualizado e tendencioso disponibilizado pelo MEC (CÁSSIO, 2017), não é mesmo possível esperar um movimento de resistência massivo a uma homogeneização já incorporada como tradição curricular em muitas redes de ensino, ponderando-se

ainda que o conjunto dos participantes da consulta não pode ser tomado como amostra representativa do professorado brasileiro (CÁSSIO & SPINELLI JR., 2018).

As únicas conclusões seguras a que podemos chegar até aqui são: 1) que uma nova política de currículo não proverá soluções para problemas que as políticas anteriores não foram capazes de enfrentar; 2) que a BNCC entra em conflito com uma série de políticas de currículo (nacionais e regionais) já existentes e semelhantes a ela em suas inclinações centralizadoras. Contudo, isso não significa dizer que a BNCC é uma política de currículo igual a todas as demais.

A radicalização de um projeto

Como política de centralização curricular, a BNCC tem muitas semelhanças com seus congêneres regionais: as propostas curriculares de estados e de municípios.[4] De saída, portanto, pode-se afirmar que a existência e a obrigatoriedade da nova Base não implicam a incorporação automática e uniforme do texto às práticas pedagógicas e aos cotidianos escolares, pois nenhuma proposta curricular estadual ou municipal, ainda que obrigatória, se manifesta da mesma forma em todo lugar. Com Alice Lopes (2015), considero vã a pretensão das políticas de currículo de eliminar os complexos processos discursivos que multiplicam as possibilidades de leitura e de tradução dos textos, e que tornam impossível normalizar o que acontece nas salas de aula.

Uma política curricular também não faz desaparecer as diferenças materiais entre as redes de ensino e nem as disputas que influenciam as tomadas de decisão locais. Como convencer milhares de municípios brasileiros com baixo poder arrecadatório de que a adoção da BNCC é mais importante para os seus sistemas de ensino do que a garantia de recursos mínimos para o funcionamento das escolas, como água filtrada e coleta de esgoto? Os contextos das redes de ensino, das escolas, das salas de aula e dos entornos escolares são, pois, ineliminíveis por políticas curriculares de pendor centralizante.

Em um futuro hipotético, no qual um currículo nacional e comum seja capaz de uniformizar radicalmente as aprendizagens e experiências escolares de todos os estudantes do País, ele precisará obliterar dos processos educativos as *relações* entre as pessoas – refundar aquilo que conhecemos por educação (BIESTA, 2016:18); quem sabe eliminando escolas, estudantes ou professores. Esse exercício distópico nos ajuda a perceber que, apesar de tudo aquilo que não é passível de controle, uma política de currículo como a BNCC não é de forma alguma inócua, pois mira justamente a transformação dos papéis de escolas, estudantes e professores – e das relações entre eles – nos processos educativos. A BNCC é a expressão de um projeto educacional para o País, e isso deveria nos preocupar.

Vejamos o caso de um projeto de centralização curricular já conhecido: o dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em meados dos anos 1990. Em um

artigo da época, Antônio Flávio Barbosa Moreira denunciava uma série de problemas no processo de elaboração dos Parâmetros, que podem ser facilmente transportados para o atual contexto de crítica aos discursos que se hegemonizam em torno da BNCC: adesão acrítica a modelos curriculares estrangeiros, exclusão das universidades e sistemas de ensino do processo de construção do documento, contradição entre o detalhamento dos documentos e as especificidades das redes de ensino, etc. (MOREIRA, 1996:17). Moreira manifestava descrença quanto à incorporação dos PCN nas escolas, e defendia uma resistência "construtiva e coletiva" aos Parâmetros, e não "individualista", constituindo "mais uma atitude de comodismo que de rebeldia criativa" (MOREIRA, 1996:20). Apesar de um certo ceticismo no êxito dos PCN, provavelmente admitindo as limitações insuperáveis das políticas de centralização curricular, Moreira reconhecia que uma eventual extensão do mandato de Fernando Henrique Cardoso a partir de 1999 poderia representar a consolidação dos Parâmetros no bojo de um projeto educacional de longo prazo:

> Estou certo, porém, de que dessa vez a luta vai ser dura. Livros didáticos, materiais instrucionais, ensino a distância, supervisão, avaliação das escolas, etc., buscarão colocar, ao longo do tempo, o professor no "caminho certo" e torná-lo, afinal, "competente" e "produtivo". Principalmente se a "reeleição" for negociada, como se anuncia (1996:20).

O grande empenho da União para implementar a BNCC pode ser comparado aos esforços envidados para emplacar os PCN naquele momento, embora estes não tenham conseguido se afirmar como base curricular obrigatória. No início dos anos 2000, Bonamino e Martínez reportavam que o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceram uma relação de mútua omissão no tocante às questões curriculares no final da década de 1990, de forma que:

> No caso do CNE, foi estabelecida uma metodologia para a elaboração das DCNs [Diretrizes Curriculares Nacionais] que declarou os PCNs não-obrigatórios, ao mesmo tempo em que buscava basear-se apenas na Constituição e na legislação educacional precedente.
>
> No caso do MEC, as referências para a elaboração dos PCNs foram buscadas na legislação e em agentes externos ao sistema público de ensino fundamental, e sua estratégia consistiu em ignorar as DCNs sob responsabilidade do CNE (BONAMINO & MARTÍNEZ, 2002:383).

Apesar de o projeto centralizador que previa a regulamentação dos PCN como base curricular obrigatória ter sido parcialmente freado pelo CNE, ele não foi desarticulado por completo – um provável efeito da relação de mútua omissão descrita pelas autoras. Não se pode negar, com isso, que o projeto educacional disparado pelos PCN e epitomizado nas avaliações em larga escala frutificou no Brasil e ganhou capilaridade nas redes de ensino. É forçoso comparar a resistência "individualista" aos PCN, indesejada por Moreira em 1996, com a resistência individualista orientada pelas políticas curriculares

vigentes na consulta pública da BNCC, 20 anos depois. No âmbito dos programas de formação docente nas universidades brasileiras, a linguagem das competências e dos padrões de aprendizagem – e a popularidade de autores como César Coll, Antoni Zabala e Philippe Perrenoud – são legados inquestionáveis do projeto curricular dos PCN.

Quando a pedagogia das competências apareceu pela primeira vez na BNCC, no texto da terceira versão (abr. 2017), a comparação entre os projetos educacionais da Base e dos PCN restou incontornável, sobretudo porque o grupo político que, no MEC, passou a se encarregar do processo de elaboração e implantação da BNCC após o *impeachment* de Dilma Rousseff é o mesmo que trabalhou na elaboração dos PCN décadas atrás.

A BNCC é o ponto de saturação das políticas de centralização curricular no Brasil, uma síntese das políticas de currículo brasileiras desde os PCN temperada com o linguajar dos *common core* de alguns países.[5] Embora se possa argumentar que o golpe institucional de 2016 tenha importado mudanças substantivas à BNCC, sobretudo por conta da Reforma do Ensino Médio e da opção – influenciada por setores reacionários do governo Temer – de eliminar do texto da Base os temas considerados "polêmicos" (gênero, sexualidade, raça, desigualdades), a estrutura geral do documento aprovado pelo CNE (dez. 2017) é muito semelhante à das versões publicadas *antes* da mudança de governo. Isso coaduna com a avaliação de Elizabeth Macedo de que diferentes grupos políticos no Brasil têm se articulado em torno de demandas por "qualidade na educação", que se torna "um significante aparentemente esvaziado de sentidos e, por isso mesmo, capaz de condensar as diferentes demandas" (2016:9). A autora afirma que "uma múltipla rede de discursos vem construindo a hegemonia da ideia de que uma educação de qualidade (social) requer centralização curricular" (2016:11). A consequência disso é que o clamor por uma BNCC – via de realização dessa "qualidade na educação" – difunde-se por grupos de largo espectro político.

Por conta disso, desde 2015 a BNCC tem sido o ponto focal das políticas educacionais do governo federal, embora constitua apenas uma pequena parte do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE).[6] Não sendo o objetivo deste texto oferecer uma análise das políticas propostas no PNE, detenho-me em notar que, a despeito da existência do Plano como aglutinador das políticas educacionais no Brasil, diversas políticas a ele vinculadas, e que deveriam ter sido implantadas em seus primeiros anos de vigência, têm sido ignoradas em favor da BNCC.

A secundarização do PNE no orçamento da União foi cimentada em agosto de 2017, quando Michel Temer vetou o artigo da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) que incluía, entre as prioridades do orçamento para 2018, o cumprimento das metas previstas no Plano.[7] A BNCC tornou-se *oficialmente* o centro gravitacional das políticas do MEC: Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), que dividiu o debate público da BNCC[8] em duas fases; Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto n. 8.752/2016), que atrelou os programas de bolsas de iniciação à

docência a ações de formação inicial calcadas na aplicação da BNCC; PNLD (Decreto n. 9.099/2017), cuja composição das equipes de avaliação é agora rigidamente controlada pelo MEC; e Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica (Decreto n. 9.432/2018), que traz um novo modelo de avaliação para a educação infantil – todas explicitamente atreladas à BNCC.

No artigo 3º da recém-aprovada LDO 2019, o PNE voltou a figurar como prioridade da administração pública federal para o próximo exercício (BRASIL, 2018a). Entretanto, o artigo 24, que dispunha que a alocação de recursos com vistas ao cumprimento das metas do PNE "deverá buscar a implantação do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), nos termos da estratégia 20.6 do PNE" (BRASIL, 2018b), recebeu veto presidencial. A justificativa é que

> Os referidos dispositivos restringem a discricionariedade alocativa do Poder Executivo na implementação das políticas públicas, provocam aumento do montante de despesas primárias com execução obrigatória e elevam, ainda mais, a alta rigidez do orçamento, dificultando não apenas o cumprimento da meta fiscal, como também do teto de gastos, estabelecido pela EC 95, e da Regra de Ouro, constante do inciso III, do Art. 167 da Constituição (BRASIL, 2018b).

Em outras palavras, a inviabilização do cumprimento das estratégias do PNE relacionadas ao financiamento da educação (meta 20) torna sem efeito quaisquer afirmações no sentido de priorizar o PNE no orçamento público. Junto com o CAQi, a LDO 2019 obstaculiza uma série de outras metas do PNE que dependem do aumento do volume de recursos, como a política de salários, carreira, formação e condições de trabalho dos profissionais da educação (metas 15 a 18), e a melhoria da infraestrutura das unidades escolares (meta 7).

Os investimentos da União com vistas à elaboração e à implantação da BNCC são da ordem de alguns bilhões de reais (incluídas as ações de formação docente vinculadas à Base), bem inferiores aos R$ 50 bilhões necessários para a implementação imediata do CAQi (CAMPANHA, 2018:34), que por sua vez representam pouco mais de 2% da arrecadação de impostos no Brasil em 2017. A concentração de esforços para a implantação da BNCC, portanto, não se dá exclusivamente por uma crença dos reformadores na sobredeterminação da qualidade da educação pelas políticas curriculares. Ela é, primeiramente, uma opção econômica: a implantação da BNCC custará muito menos para a União do que a efetivação dos investimentos preconizados pelo PNE. Em segundo lugar, a Base franqueia um sem-número de oportunidades de negócio para os agentes privados interessados naquilo que dela deriva: novas metodologias para avaliações em larga escala, produção de materiais didáticos, programas de formação docente de baixo custo e flexibilização curricular no ensino médio (especialmente nos nichos da educação profissional e tecnológica e da educação a distância).

As experiências de implementação de políticas de currículo acumuladas nas últimas duas décadas hoje orientam os implementadores da BNCC na direção de radicalizar o

programa homogeneizador (e, de certo modo, inconcluso) dos PCN. Ao mesmo tempo em que reconhecem as limitações das políticas de currículo, os implementadores da Base não as tomam como insuperáveis (deixando espaços para múltiplas possibilidades de elaboração). Eles creem na possibilidade de realizar a BNCC como uma superpolítica educacional, bastando para isso adotar melhores estratégias do que as empregadas no passado. Opondo-se a essa visão, Gert Biesta pontua que

> Apesar das tentativas de muitos de transformar a educação em uma tecnologia causal (geralmente baseada na ideia de que só precisamos de mais pesquisas para descobrir e controlar todos os fatores que determinam a aprendizagem), o simples fato de que (…) a educação é um sistema aberto e recursivo – mostra que é a própria impossibilidade de uma tecnologia educacional o que torna a educação possível (BIESTA, 2016:34-35).

Um corolário disso é que toda tentativa de reduzir a educação a uma tecnologia causal representa uma ameaça à própria educação. Os implementadores da BNCC vendem a ideia de que é possível saber quais são os botões que, uma vez apertados, garantirão um futuro glorioso para a educação brasileira. Por suas veleidades de controle, a Base é uma tecnologia causal por excelência. Eis uma forte razão para temê-la como um retrocesso na educação e, sobretudo, para lutar contra ela.

Muito além dos governos

No recém-realizado 2º Congresso Internacional de Jornalismo de Educação foram disponibilizados diversos materiais produzidos por bancos, editoras e fundações empresariais que patrocinavam o evento:[9] relatórios de atividades, *folders* de projetos, compêndios de dados, estudos encomendados, *white papers*, etc. Em meio a dezenas de brindes, destacava-se um singelo caderno de anotações, com não mais que 20 folhas, oferecido pela Fundação Lemann, a mais rica das fundações empresariais que atuam na educação brasileira. Na capa azul, acima do logotipo do patrocinador, lia-se uma única frase em letras capitais: "queremos mudar o Brasil".

A atuação da Lemann em favor da BNCC, marcadamente como cofundadora, em 2013, do Movimento pela Base Nacional Comum (PERONI & CAETANO, 2016; CÁSSIO, 2018), é um exemplo eloquente de que a implantação de uma política como a BNCC não se dá apenas no domínio dos governos. Nos últimos anos, Stephen J. Ball tem publicado preciosos trabalhos de análise de políticas que distinguem "*governança*, realizada por meio da 'autoridade informal' de redes diversas e flexíveis, e *governo*, executado através de hierarquias ou especificamente dentro das administrações e por métodos burocráticos" (BALL & JUNEMANN, 2012:3). Ball utiliza as ideias de governança e de *rede* como ferramentas para investigar processos de tomada de decisão e de implementação de

políticas educacionais, cada vez mais diluídos em arranjos complexos e descentrados que incluem o Estado e diversos atores da sociedade (BALL, 2007; 2012).

Macedo também tem recorrido à noção de rede de Ball como recurso metodológico, em articulação com a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, para "entender a manutenção (ou a hegemonia) de um discurso em defesa da centralização curricular nas recentes políticas no Brasil" (MACEDO, 2016:11). Ela mapeou e percorreu algumas "rotas" na rede de parceiros privados da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), do CNE e do MEC na definição da BNCC (MACEDO, 2014), e concluiu que a participação da Fundação Lemann e de outras organizações da "filantropia 3.0" (BALL, 2012) nesse processo "visa à produção de uma narrativa hegemônica sobre o que é qualidade na educação e sobre como atingi-la. O que está expulso dessa narrativa, o seu exterior constitutivo, é a noção de que a educação é um bem público e, como tal, precisa ser gerido" (MACEDO, 2014:1545).

Em um trabalho mais recente, Avelar e Ball (2017) tomaram o Movimento pela Base Nacional Comum como modelo para investigar o que denominam processos de *heterarquização* do Estado. "Heterarquia é uma forma organizacional [localizada] em algum lugar entre a hierarquia e uma rede, baseada em diversas conexões verticais e horizontais que permitem que diferentes elementos do processo de políticas cooperem (e/ou entrem em competição)" (BALL & JUNEMANN, 2012:138). Os achados de Macedo (2014) e de Avelar e Ball (2017) são convincentes em mostrar que essas redes de políticas são, além de dinâmicas, abertas. Macedo defende que é justamente "esse 'limite' que torna a noção [de rede] potente para a análise das políticas contemporâneas, caracterizadas por uma multiplicidade de demandas e agentes políticos que, ao invés de assumirem a forma de equivalência, são topológicas" (2016:10).

Uso esses trabalhos para sublinhar que o processo de "implementação" da BNCC não se encerra nas esferas governamentais, ideia sedimentada na literatura educacional mas que está longe de ser óbvia na maior parte das frentes de luta contra a BNCC e outras reformas "educacionais autoritárias". Na audiência pública sobre a Base do ensino médio ocorrida em São Paulo (8 jun. 2018), e formalmente cancelada pelo CNE em vista da ocupação do plenário por professores e secundaristas, os múltiplos oradores que se revezavam nos megafones protestavam contra Michel Temer, o MEC, o CNE e alguns de seus membros. Praticamente não se ouviu manifestações de contestação às fundações empresariais que, na linha de frente da "implementação" da BNCC, estavam na plateia para defender a Base.

É um tanto irônico que a matéria de imprensa mais abalizada sobre o cancelamento da referida audiência pública tenha sido produzida pela revista *Nova Escola*,[10] principal escoadouro das ações de comunicação da Fundação Lemann em prol da BNCC. Fundada por Victor Civita em 1986, a revista consolidou sua marca no meio docente em função de

contratos de assinaturas governamentais da Editora Abril, que durante anos garantiram a distribuição da revista impressa em milhares de escolas públicas. Tendo a Fundação Lemann como mantenedora desde 2016, o plano de negócio de *Nova Escola* foi reorientado: a revista tem funcionado como uma plataforma de *advocacy* das agendas políticas da Lemann, notadamente as da BNCC. A "revista" tem produzido um grande volume de matérias e *posts* favoráveis à Base e, nos últimos meses, se dedicado ao recrutamento de grupos de professores para a produção de planos de aula e sequências didáticas para a aplicação da BNCC nas escolas: os chamados "times de autores". Com isso a Lemann enceta uma operação de "entrega direta" da BNCC ao professorado brasileiro via redes sociais como Facebook, Instagram e Twitter.

Em março de 2017, a Fundação Lemann formalizou uma parceria com o Google.org para a criação de uma plataforma digital "que oferecerá milhares de planos de aulas digitais, vídeos e outros materiais para ajudar professores de todo o País a criar experiências de aprendizado mais ricas para seus estudantes", prometendo apoiar mais de "um milhão de professores" e atingir áreas de baixa conectividade.[11] Para se ter uma ideia da dimensão do projeto, o Censo Escolar 2017 informa que existem quase 2,2 milhões de professores atuantes na educação básica no Brasil. Em 2018, a Lemann e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) anunciaram um aporte de R$ 30 milhões para "levar, até 2024, internet de alta velocidade e assegurar a inserção tecnológica como ferramenta pedagógica a todas as escolas públicas".[12] Se a baixa conectividade em certas regiões do Brasil representa um risco para o projeto de distribuição da BNCC via planos de aula digitais, a mais nova articulação entre a Lemann e o BNDES consubstancia a avassaladora expansividade das redes de políticas descritas nos trabalhos que mencionei anteriormente.

Não tenho dúvidas de que a esmagadora maioria dos materiais de propaganda da BNCC que hoje atingem o professorado brasileiro não provém do MEC ou das redes de ensino, mas dos agentes privados que constelam estas intrincadas redes de políticas. Partindo do exemplo limitado da minha própria *timeline* no Facebook, onde acompanho dezenas de fundações empresariais, nos meses de junho e julho de 2018 fui exposto a uma grande quantidade de *posts* como:

> 10 **COMPETÊNCIAS** gerais da BNCC: Aprenda *online* a ganhe seu **certificado**
>
> Este curso *online* e gratuito tem apenas duas horas e vai ajudar vocês e suas escolas a entenderem tudo sobre as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. Vamos nessa? (grifos no original)

Trata-se de um curso organizado pela Fundação Lemann e a revista *Nova Escola*, em parceria com o Instituto Inspirare e o Movimento pela Base Nacional Comum. Este último, por sua vez, vem disseminando uma série de "dicas" para o "alinhamento" dos currículos regionais às competências e habilidades "determinadas" pela BNCC. Em

agosto de 2018, o conglomerado educacional Somos Educação – que não ainda não aparecia nas redes mapeadas por Macedo (2014) e por Avelar e Ball (2017) –, realizou uma palestra aberta em São Paulo intitulada "BNCC na prática". Adquirida em 2018 pelo grupo Kroton, a Somos Educação é proprietária das editoras Ática, Saraiva e Scipione, que juntas receberam R$ 454,16 milhões do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a título de aquisição de livros didáticos, mais de 1/3 do total dos valores negociados para o PNLD (ensino fundamental e médio) em 2017.[13]

A brevidade deste artigo me impede de fazer um mapeamento dessa rede e de percorrer algumas de suas rotas. Não pretendo, dessa forma, afirmar que as agendas da Fundação Lemann *determinam* o movimento mais amplo de "implementação" da BNCC, pois nas "relações público-privadas opacas, torna-se um desafio, quando não impossível, identificar com precisão o papel desempenhado por diferentes atores políticos, delimitando suas responsabilidades" (AVELAR & BALL, 2017:8). Atento igualmente para a advertência de Macedo (2016) de que é preciso ter cuidado com a "sinédoque neoliberal", que pode nos levar a produzir uma leitura determinista da política.

Apesar disso, estou convencido de que a Fundação Lemann acredita na possibilidade de uma implementação radicalmente capilar (e mesmo paraestatal) da BNCC, e que o seu projeto para a educação brasileira é, como o seu *slogan* anuncia, um projeto nacional. Atuando por dentro (Undime, Consed, BNDES) ou por fora do Estado (Google.org e outros parceiros), o papel desempenhado pela Lemann neste vasto movimento de "implementação" da BNCC encontra muitos paralelos com a atuação da Fundação Bill and Melinda Gates na implantação dos *Common Core State Standards* dos Estados Unidos (HURSH, 2016), tema intrigante para os interessados nos arranjos reticulares entre governos, a filantropia 3.0 e as reformas educacionais em curso no Brasil.

Tudo isso, por fim, serve para nos alertar de que qualquer programa de luta contra a BNCC que se pretenda consistente deve considerar que a sua "implementação" é um processo complexo que se espraia para muito além do Estado e dos governos.

A BNCC como retrocesso democrático

Procurei argumentar que a experiência acumulada na implantação dos PCN e de outras políticas de currículo dos últimos anos hoje auxilia os implementadores da BNCC na reinvenção das tentativas de "controlar o que não pode ser controlado" (LOPES, 2015:456). Ainda que eu me convença de que, no final das contas, a BNCC será incapaz de teleguiar corações e mentes nas escolas brasileiras, a voracidade de sua "implementação", com a utilização deliberada de tecnologias da informação e da comunicação para a disseminação da Base (para citar apenas *um* elemento dessa voracidade), se afigura como uma visão assustadora do futuro da educação brasileira, em que processos

de substituição tecnológica implicam não apenas a precarização e o esvaziamento do trabalho docente (BARRETO, 2016), mas a erradicação das *relações* que caracterizam a educação como projeto coletivo e, por conseguinte, dos *conflitos*, o que, "longe de nos proporcionar o horizonte necessário para o projeto democrático, é algo que o coloca em risco" (MOUFFE, 2016:48). Se recorro novamente ao exercício da ficção, não é por amor a um fatalismo apocalíptico, mas por compreender que a luta política não acaba nunca e que, por isso mesmo, é preciso cultivar a capacidade de diferenciar projetos. Afinal, o que é distopia para uns é utopia para outros.

Com isso quero dizer que considero a BNCC um retrocesso na educação e, mais do que isso, considero que a crença dos implementadores da Base na viabilidade de seu projeto uniformizador – a ponto de conceber estratégias cada vez mais sofisticadas para realizá-lo – é uma ameaça concreta a projetos educacionais democráticos. Por isso mesmo, a insistência da propaganda – sobretudo governamental – em associar a BNCC a processos de participação social e a uma suposta igualdade de oportunidades educacionais só ratificam a necessidade de persuadir as pessoas daquilo que a Base efetivamente não é e nem será capaz de produzir.

Tentei mostrar que a "implementação" da BNCC vai muito além dos governos, o que dificulta ações de resistência organizada a ela. Embora, neste texto, eu tenha tomado como exemplo o extrato de uma leitura particular de implementação, a da Fundação Lemann, tenho discutido em outros lugares aspectos das ações de implementação da Base em âmbito governamental (CÁSSIO, 2017; 2018). A implementação da BNCC é um processo de leitura extremamente difícil, o que, na minha visão, tem a ver com as limitações de nossas próprias teorias políticas. Com a ajuda de Mouffe (2015; 2016), tenho me esforçado para lidar com a complexidade dos processos da política sem sucumbir à tentação das leituras planificadas e da reificação, mas reconheço que, ao postular a BNCC como "ponto de saturação", coloco-me perigosamente na beira do abismo determinista. Em defesa da imagem paroxística de "ponto de saturação" que utilizei, considero-a como um instantâneo, esquissado a partir do que sou capaz de enxergar neste momento.

A despeito do tom ensaístico do texto, quero realçar o caráter programático de minhas colocações, e daí a opção por afirmar a BNCC como um insidioso retrocesso na educação brasileira. A agenda de luta anunciada por Moreira (1996), no contexto da elaboração dos PCN, soa como um vaticínio para os dias de hoje. Se a opção de agora for empreender uma luta aberta contra a BNCC, tenho certeza de que ela será muito mais dura do que há 20 anos. Mas é preciso começar por algum lugar. Quando me perguntam o que fazer para lutar contra a Base, tenho respondido sem pestanejar: vamos começar defendendo as escolas e a nossa profissão.

Recebido em: 20/08/2018 e aprovado em: 07/10/2018

Notas

1 Agradeço a Ana Paula Corti (IFSP), parceira de trabalho na Rede Escola Pública e Universidade (REPU), pela leitura atenciosa deste texto e pelos apontamentos levantados.

2 Nos termos tomados de Elizabeth Macedo (2014; 2015; 2016), que tem produzido trabalhos de grande densidade sobre políticas de currículo e, mais recentemente, sobre a BNCC. Chamo *política de centralização curricular* toda política de homogeneização de currículos, não necessariamente nacional, que subsidie outras políticas (de material didático, de avaliação, de formação docente, etc.). Nessa categoria se enquadram a BNCC, a grossa maioria das propostas curriculares de estados e municípios e, em alguns sentidos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

3 Críticas a essa formulação podem ser encontradas em: Macedo (2015); Ximenes e Cássio (2017); Cássio (2018). Aqui parto do princípio de que aprendizagem *não* é educação, e de que uma das principais manifestações de insuficiência do debate mais propriamente pedagógico da BNCC é a "aprendificação" da linguagem da educação (BIESTA, 2016:5).

4 Considerando-se que esses projetos curriculares regionais, por sua vez, também podem ser "compreendidos como recontextualizações, traduções, híbridos políticos ou releituras das propostas nacionais" (LOPES, 2015:452), a saber, os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais que circulam no Brasil desde meados dos anos 1990.

5 Se nos PCN a inspiração era a reforma educativa espanhola, a BNCC é influenciada por políticas de centralização curricular de países como Estados Unidos, Reino Unido e Austrália.

6 A BNCC é mencionada nas estratégias 2.2 (ensino fundamental), 3.3 (ensino médio), 7.1 (qualidade do ensino) e 15.6 (formação de professores) do PNE (BRASIL, 2014).

7 Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-08/ldo-retira-prioridade-para--cumprimento-do-plano-nacional-de-educacao>. Acesso em: 20 jul. 2018.

8 A exemplo dos novos editais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com cursos de licenciatura na modalidade EaD; do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); e do novo Programa de Residência Pedagógica – lançados pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

9 O evento foi realizado pela Associação de Jornalistas de Educação (Jeduca) e ocorreu em São Paulo/SP, entre 6 e 7 de agosto de 2018. Patrocínio *master*: Fundação Lemann, Fundação Telefonica/Vivo, Instituto Unibanco, Instituto C&A e Itaú BBA; patrocínio: Editora Moderna e Fundação Itaú Social; apoio: Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo, Colégio Rio Branco, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Canal Futura, Todos pela Educação, Missão Diplomática dos EUA e Escola de Dados.

10 Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11851/bncc-audiencia-e-cancelada-apos-protesto-de--professores-e-estudantes>. Acesso em: 29 jul. 2018.

11 Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/plataforma-trara-conteudo-ligado-a-bncc>. Acesso em: 29 jul. 2018.

12 Do total, R$ 10 milhões serão aportados pela Fundação Lemann e outros R$ 20 milhões pelo BNDES. Disponível em: <www.infomoney.com.br/carreira/educacao/noticia/7396430/bndes-fundacao-lemann--anunciam-investimentos-milhoes-educacao-brasil>. Acesso em: 29 jul. 2018.

13 Dados disponíveis em: <www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/35-dados--estatisticos?download=10072:pnld-2017-valores-de-aquisição-por-editora-ensino-fundamental-e-médio>. Acesso em: 20 jul. 2018.

Referências

AVELAR, Marina; BALL, Stephen. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, 2017. (*no prelo*)

BALL, Stephen J. **Education plc:** Understanding private sector participation in public sector education. New York: Routledge, 2007.

BALL, Stephen J. **Global Education Inc.** New policy networks and the neo-liberal imaginary. New York: Routledge, 2012.

BALL, Stephen J.; JUNEMANN, Carolina. **Networks, new governance and education**. Bristol, UK: The Policy Press, 2012.

BARRETO, Raquel Goulart. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: A substituição tecnológica no ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 37, n. 136, p. 775-791, 2016.

BAUER, Adriana; PIMENTA, Claudia Oliveira; HORTA NETO, João Luiz; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: FCC, v. 26, n. 62, p. 326-352, 2015.

BIESTA, Gert J. J. **Good Education in an Age of Measurement**: Ethics, Politics, Democracy. New York: Routledge, 2016.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: A participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, p. 368-385, 2002.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. **Lei n. 13.707, de 14 de agosto de 2018a**. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2019 e dá outras providências. Disponível em: <www.camara.leg.br/internet/comissao/index/mista/orca/ldo/LDO2019/Lei_13707/Texto_Lei.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. **Mensagem n. 449, de 14 de agosto de 2018b**. Disponível em: <www.camara.leg.br/internet/comissao/index/mista/orca/ldo/LDO2019/Lei_13707/msg_veto.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O CAQi e o CAQ no PNE:** Quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018. Disponível em: <www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2018.

CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**, São Paulo, 02 dez. 2017. Disponível em: <www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em: 20 mai. 2018.

CÁSSIO, Fernando. Introdução: Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (Org.). **Base Nacional Comum Curricular**. São Paulo: Ação Educativa, 2018. (*no prelo*)

CÁSSIO, Fernando; SPINELLI JR., Ronaldo. O encontro entre a BNCC e os professores de Química, ou Centralização curricular e a falácia do professor malformado. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (Org.). **Base Nacional Comum Curricular**. São Paulo: Ação Educativa, 2018. (*no prelo*)

GARCEZ, Fernando. A revitalização da política de livro didático no Brasil: Regular e avaliar para qualificar. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba: UFPR, v. 7, n. 13, p. 47-53, 2013.

HURSH, David W. **The end of public schools**: The Corporate Reform Agenda to Privatize Education. New York: Routledge, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília: UnB, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona: Arizona State University, v. 24, n. 26, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o Político**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

MOUFFE, Chantal. **La paradoja democrática**: El peligro del consenso en la política contemporánea. Barcelona: Gedisa, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília: Esforce, v. 9, n. 17, p. 337-352, 2015.

SPINELLI JR., Ronaldo; CÁSSIO, Fernando L. A construção do currículo nacional e o conteúdo segundo professores de Química brasileiros. **Enseñanza de las Ciencias**, Vigo: Educación Editora, v. 35, n. extra, p. 5511-5516, 2017.

XIMENES, Salomão; CÁSSIO, Fernando. Uma Base em falso. **Nexo Jornal**, São Paulo, 11 abr. 2017. Disponível em: <www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Uma-Base-em-falso>. Acesso em: 20 mai. 2018.

http://10.22420/rde.v12i23.884

Militarização e Escola Sem Partido:
duas faces de um mesmo projeto

Militarization and non-partisan school
double-sided project

Militarización y escuela sin partido:
dos faces de un mismo proyecto

CATARINA DE ALMEIDA SANTOS*
Universidade de Brasília, Brasília- DF, Brasil.

RODRIGO DA SILVA PEREIRA**
Universidade Federal da Bahia, Salvador- BA, Brasil.

RESUMO: O artigo debate o processo de militarização das escolas públicas brasileiras e o movimento/projeto "escola sem partido", apontando que ambos fazem parte de um projeto hegemônico e conservador que coloca em risco direitos fundamentais e preceitos constitucionais, dentre eles, os direitos sociais e, mais especificamente, o direito à educação e seus princípios, como definidos e defendidos na Constituição Federal de 1988 e na atual Lei de Diretrizes Bases de Educação Nacional.

Palavras-chave: Militarização das escolas públicas. Escola Sem Partido. Direito à educação.

ABSTRACT: The article discusses the process of militarization of Brazilian public schools and the "non-partisan school" movement / project, pointing out that both are part of a hegemonic and conservative project that puts at risk fundamental rights and constitutional precepts, among them, social rights and, more specifically, the right to

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e mestra também em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Compõe o Comitê Editorial da Revista Retratos da Escola. *E-mail:* <cdealmeidasantos@gmail.com>.

** Doutor e mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. É professor adjunto I na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. *E-mail:* <rodrigosilvapereira@ufba.br>.

education and its principles, as defined and defended by the Federal Constitution of 1988 and in the current Law of Directives and Basis for National Education (LDB).

Keywords: Militarization of public schools. Non-partisan school. Right to education.

RESUMEN: El artículo debate sobre el proceso de militarización de las escuelas públicas brasileñas y el movimiento/proyecto "escuela sin partido", discutiendo que ambos forman parte de un proyecto hegemónico y conservador que pone en riesgo derechos fundamentales y preceptos constitucionales, entre ellos los derechos sociales, y más específicamente el derecho a la educación y sus principios, como definidos y defendidos en la Constitución Federal de 1988 y en la actual Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional.

Palabras clave: Militarización de las escuelas públicas. Escuela sin Partido. Derecho a la educación.

Introdução

A Constituição de 1988 é, sem dúvida, um marco no processo de redemocratização do Brasil, após mais de duas décadas de ditadura militar (1964-1985), período que foi demarcado por censura, perseguição política, supressão de direitos constitucionais e a repressão àqueles que eram contrários ao Regime. A ditadura foi instalada após a deposição do então presidente João Goulart, que havia sido eleito vice-presidente pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e a tomada do poder pelo Marechal Castelo Branco, sob a alegação de que havia uma ameaça comunista no País.

Se os chamados anos de chumbo foram demarcados pelo cerceamento de direitos fundamentais, como a liberdade de expressão e de organização, com supressão e interferências nos partidos políticos, sindicatos, agremiações estudantis e outras organizações representativas da sociedade, foram também anos de muita luta pelo reestabelecimento desses direitos.

As eleições de Tancredo Neves e a sua morte, que levou o seu vice, José Sarney ao poder, pôs fim a 21 anos de regime de repressão e deu início a um intenso debate sobre a necessidade de convocação de uma Assembleia Constituinte, de modo a reestabelecer a democracia no País. A Constituinte foi instalada no Congresso Nacional, em Brasília, no dia 1° de fevereiro de 1987 com a finalidade de elaborar uma Constituição democrática para o Brasil.

A Carta Magna de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte no dia 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro desse ano, trazendo no seu Art. 1º que o Brasil é um Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos, a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e; o pluralismo político, objetivando, de acordo com seu Art. 3º a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (BRASIL, 1988).

Como condição para construção dessa sociedade justa e solidária, a nossa lei maior traz um conjunto de direitos sociais, considerados fundamentais para a vida e a dignidade de todos os brasileiros e aqueles que residem no País. Assim, o Art. 6º define que "são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados" e, no caso específico da educação, estabelece, ainda, os princípios que devem regê-la e as condições para garanti-la.

A sociedade brasileira vem, nesses 30 anos da promulgação da Constituição de 1988, lutando para que esses direitos sejam efetivamente garantidos, em um país que, como apontava Anísio Teixeira, não é só demarcado pela sua geografia de dimensões continentais. A luta é por garantia dos direitos sociais em um Brasil de distâncias físicas, materiais, sociais, culturais, econômicas e raciais. Assim, o presente artigo objetiva debater o processo de militarização das escolas públicas brasileiras e o movimento/projeto escola sem partido, tendo em vista que esses processos fazem parte de um projeto hegemônico e conservador e colocam em risco a permanência dos direitos fundamentais e dos preceitos constitucionais, dentre eles, o direito à educação, como definida e defendida na Carta Magna.

Este trabalho está dividido em quatro seções, além desta introdução. A seguinte seção discute a militarização, em seguida o projeto/movimento ESP e, por fim, apresenta breves considerações.

Militarização das escolas públicas e violação dos princípios constitucionais

Em 1947, ao debater com os deputados da Assembleia Constituinte Baiana, sobre o Capítulo de Educação e Cultura, Anísio Teixeira, que era, na ocasião, secretário de Educação e Saúde do Estado, falou sobre a importância da educação e a defendeu como um direito, pois para ele não havia nada que se sobrepunha à importância da educação, tendo em vista ser ela o meio para a construção da democracia, para minoração das desigualdades e alcance da justiça social. Democracia é, segundo Teixeira (2002) "um regime de saber e de virtude. E saber e virtude não chegam conosco ao berço, mas são aquisições lentas e penosas (...)" que se alcançam com processos organizados, por meio da educação. Diz o autor

> Democracia é, literalmente, educação. Há, entre os dois termos, uma relação de causa e efeito. Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a de educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, a educação. Com efeito todas as demais funções do Estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é a consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma para a sua existência (TEIXEIRA, 2002, p. 34).

Passados 41 anos desse discurso de Anísio Teixeira, a CF de 1988, que demarca o processo de abertura política pós-regime militar, define no seu Art. 3º que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, dentre outros, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e o combate a toda e qualquer forma de discriminação. Ao tratar dos direitos e garantias fundamentais, estabelece no Art. 5º que todos são iguais perante a lei e que será garantido aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Ao definir os direitos sociais, coloca a educação como o primeiro desses direitos, tendo em vista ser, este, fundamental para o alcance dos demais.

Ao definir a educação como direito social de todos, inclusive dos que não tiveram acesso na idade adequada, a CF 1988 definiu também de quem seria a responsabilidade pela garantia deste direito. Assim, o Art. 205, define que o dever de garantir o direito à educação é do Estado e da família, que deverá promovê-la e incentivá-la, com a colaboração da sociedade. Define, ainda, que a educação a ser ofertada objetiva o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

A Carta Magna estabeleceu, ainda, um conjunto de princípios que devem basear a oferta da educação no País, de modo que todo cidadão tenha garantido seu pleno desenvolvimento como pessoa, esteja preparado para o exercício da cidadania e qualificado para o trabalho. Nesse sentido o Art. 206 define que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
>
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
>
> VII - garantia de padrão de qualidade.
>
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988)

A retomada, aqui, dos princípios constitucionais é fundamental para a discussão da temática deste artigo, tendo em vista a necessidade de problematização dos dois temas nele debatidos. É importante questionar em que medida os retrocessos impostos nos processos educativos, por meio da militarização das escolas públicas e das imposições propostas pelo movimento/projeto "Escola sem Partido", não inviabilizam a garantia do direito à educação e ferem os princípios que devem regê-la.

Um projeto educativo que garanta a consecução dos objetivos da educação, como previsto na CF de 1988, requer que na sua construção e implementação sejam respeitados os princípios basilares já citados. Em um Estado Democrático de Direito, a educação, como aponta Anísio Teixeira (2002), é pedra fundamental. Para ele, "a democracia é, assim, o regime em que a educação é o supremo dever, a suprema função do Estado". Segundo o autor

> [...]embora todos os regimes dependam da educação, a democracia depende da mais difícil das educações e da maior quantidade de educação. Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes (TEIXEIRA, 2002, p. 34).

A luta pela construção de um país livre, com justiça social e ideais de liberdade, desencadeou na aprovação, tanto na Constituição como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), que a educação deve ser inspirada e regida, dentre outros, pelos princípios de liberdade, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gestão democrática e qualidade.

A LDB, ao dispor sobre a organização da educação, define, no Art. 14, que "os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades" (BRASIL, 1996), e ressalta, nos incisos I e II, que nessa definição deve ser garantida a "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (BRASIL, 1996).

Na contramão dos princípios e diretrizes das leis nacionais, muitos estados brasileiros têm contrariado os preceitos legais e transferido a gestão das instituições escolares sob a responsabilidade dos seus sistemas de ensino para a Polícia Militar. Ao fazer isso, ferem, por exemplo, o princípio da gestão democrática e desconsideram o Art. 15 da LDB, que define que os sistemas de ensino devem assegurar às unidades escolares públicas de educação básica sob sua jurisdição "progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público" (BRASIL, 1996). Vejam, por exemplo, trecho do Regimento Interno dos Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás, que, embora reconheça a possibilidade de Associações de Pais e Mestres, condiciona que:

> **Art. 69.** Uma vez eleita a nova diretoria, esta deverá ser submetida à apreciação para homologação pelo Comando e Direção do CPMG.
>
> § 1o Em caso de inobservância das prescrições desta seção, o CPMG não reconhecerá a legitimidade representativa da ASPM e será dissolvida por ato do Comandante e Diretor.

Ou seja, mesmo eleitas em assembleia, as ASPM estão subsumidas ao Diretor-Comandante da PM, podendo ele, se julgar necessário, dissolver a diretoria. Essa normativa e procedimento também se aplica aos grêmios estudantis, que, segundo regimento, deverão ter em sua composição "representantes de pais e professores". Se não observada tal determinação, a entidade estudantil não será reconhecida pelo alto comando.

De acordo como § 5º, do art. 144 da CF de 1988, a função das polícias no Brasil é garantir segurança pública, cabendo às polícias militares, em específico, a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública. Assim, colocar a gestão das escolas públicas não pertencentes às corporações, sob a responsabilidade dos militares, além de se constituir claro desvio de função, é negar os princípios e finalidades da educação nacional, na medida em que os processos organizativos e pedagógicos dessas escolas deixam de seguir a LDB e são definidos pelas normas das corporações.

O processo de militarização das escolas no Brasil tem seu ápice no estado de Goiás, que atualmente conta com 46 escolas, sob a gestão da Polícia Militar e com 53 mil alunos estudando sob regime de quartel. O Art. 1º do regimento interno das escolas públicas sob a gestão da PM em Goiás define claramente que as escolas em questão estão subordinadas à Secretaria da Segurança Pública, por meio da Polícia Militar do Estado de Goiás e da Unidade Gestora de Grande Comando, tendo a Secretaria Estadual de Educação apenas como parceira, por meio do Termo de Cooperação Técnico pedagógico.

Esse modelo, no entanto, já não se restringe a Goiás, e vem rapidamente se espalhando pelo País. Em fala para empresários e políticos, no evento promovido pela Lide-Bahia (Grupo de Líderes Empresariais), que aconteceu em Salvador, no dia 17 de novembro de 2015, Marconi Perillo, então governador de Goiás, afirmou que "Muita gente está de olho no que vamos fazer lá, pessoas focadas na melhoria da educação, pois todos querem ver essa área avançar".[1]

As razões e motivações apontadas por Marconi Perillo, quatro vezes governador de Goiás, idealizador desse projeto e responsável pela militarização no estado, mostram que não só a democracia está em risco, como traduz a ausência dela na condução da gestão do País, das unidades federativas e dos sistemas de ensino.

Segundo matéria do jornal *A Tarde*, no evento de Salvador, o governador falou das suas motivações para retirada do comando das escolas de civis e transferências para a gestão militar. O então governador declarou:

> Fui num evento e tinha um grupo de professores radicais da extrema esquerda me xingando. Eu disse: tenho um remedinho pra vocês. Colégio Militar e Organização Social. Identifiquei as oito escolas desses professores. Preparei um projeto de lei e em seguida militarizei essas oito escolas. O Brasil está precisando de 'nego' que tenha coragem de enfrentar[2].

A lógica coronelista daquele que faz as suas próprias leis, mesmo governando uma unidade federada em um Estado Democrático de Direito, parece não ter limites. Perillo, segundo a matéria, disse ter descoberto que o Sindicato dos Professores estava descontando um percentual dos servidores para a entidade, sem autorização. E que esses recursos eram usados para custear propaganda contra o governo na TV. A questão foi resolvida não com a negociação entre direção sindical e sindicalizados, mas sim por ele. "Estavam arrecadando R$ 750 mil por mês. Mandei cortar", pois não pretende "fazer graça com esse pessoal que não está preocupado em melhorar a educação".[3] E continua

> Não consigo ver a educação avançando com sindicatos agressivos e essa coisa de professor pedir licença para tudo a qualquer hora. Vou conseguir chegar a uma melhoria na medida que o mau professor ou professor relapso, ou professor que não cumpre suas metas, possam ser desligados. Só no fato de a gente quebrar a espinha da contratação, de definir metas claras, será uma outra coisa[4].

Nesse caso, nos parece que o anseio persecutório do governador encontrou eco no regimento dos colégios militares. No Artigo 128, o documento assevera, dentre outras questões, a vedação:

> […] pregar doutrinas contrárias aos interesses nacionais, influenciando os demais membros da comunidade à tomada de atitude indisciplinada, irreverente ou de agitação, ainda que de forma dissimulada; descumprir, negligenciar ou incentivar o não cumprimento de qualquer ordem emitida porautoridade competente ou das disposições legais; praticar atos que perturbem a ordem, a moral e os bons costumes ou importem em desacato às leis e às autoridades constituídas; promover ou participar de movimento de hostilidade ou desrespeito ao CPMG ou a qualquer autoridade constituída; falar, escrever ou publicar artigos ou dar entrevistas, ou ainda divulgar assunto que envolva, direta ou indiretamente, o nome do CPMG e da comunidade escolar, em qualquer época, sem que para isso esteja autorizado pelo Comandante e Diretor (Art. 128 e incisos).

Indo além do eufemismo das palavras e terminologias utilizadas no documento, nos parece que o que se almeja é coibir a ação organizada da comunidade escolar em relação às possíveis arbitrariedades que possam ser desencadeadas nas escola militarizadas, já que o próprio regimento admite "medidas preventivas e repressivas de atos de indisciplina individual e coletiva dos discentes" (Art.57, Inc.II).

A matéria dos jornalistas Patrik Camporez **e** Daneil Merenco, veiculada pela revista Época (23/07/2018), aponta que, além das 46 escolas já sob o comando da polícia Militar,

> Atualmente, outras 39 escolas de Goiás estão em processo de militarização — e o modelo seguido pelo estado está se espalhando rapidamente pelo país. Um levantamento feito por ÉPOCA descobriu que, de 2013 a 2018, o número de escolas estaduais geridas pela Polícia Militar saltou de 39 para 122 em 14 estados da Federação — um aumento de 212%. Em 2019, outras 70 escolas deverão ser colocadas sob a gestão de militares nesses estados. O fenômeno se reproduz por todo o país, mas com mais intensidade nos estados do Norte e do Centro-Oeste. Amazonas já conta com 15 escolas administradas pela PM. Mato Grosso pretende criar cinco escolas da PM no segundo semestre. Em Roraima, das 382 escolas da rede estadual de ensino, 18 unidades foram militarizadas, totalizando 20 mil alunos sob jurisdição militar.[5]

A LDB prevê a articulação da escola com as famílias e a comunidade e participação destas em conselhos escolares, mas no caso da gestão militarizada, impera a hierarquia e os pais são chamados às escolas para tratar das sanções disciplinares dos seus filhos. O conselho escolar é composto majoritariamente pelos policiais militares e seu regimento definido pelo alto comando da PM, baseado na filosofia militar - e que deverá ser cumprido à risca por educandos, educadores, pais e comunidade.

Uma breve análise dos princípios que regem a educação escolar nos colégios militarizados e os postos na LDB oferece a dimensão de quais são os fins e objetivos que permeiam a concepção de educação almejada.

Quadro 1: Comparativo entre os princípios postos na LDB e do regimento interno do CPMG

REGIMENTO INTERNO DO CPMG	LDB 9.394 /1996
	Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
Art. 4º O ensino ministrado será baseado nos seguintes princípios, fins e objetivos: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, dentro das normas previstas neste Regimento;	I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;	II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;	III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;	IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - valorização do profissional da educação escolar;	V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - garantia de padrão de qualidade;	VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - valorização da experiência extra-escolar;	VII - valorização do profissional da educação escolar;
VIII - vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;	VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação do ensino deste CPMG.	IX - garantia de padrão de qualidade;
	X - valorização da experiência extra-escolar;
	XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
	XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
	XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Fonte: Regimento Interno do CPGM e LDB. Elaboração dos autores

Os princípios presentes na LDB ratificam os preceitos constitucionais e devem ser seguidos pelos sistemas de ensino, especialmente os sistemas públicos, e são basilares para o desenvolvimento de projetos educativos que contribuam na formação de sujeitos livres e solidários. Tendo em vista que os colégios militarizados são escolas desses sistemas, a Lei deveria se aplicar a elas também. No entanto, o Regimento Interno desses colégios faz adaptação desses princípios de modo a atender a filosofia militar e não os princípios da educação nacional.

O regimento interno do CMPG exclui alguns princípios e adapta outros. O princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola permanece, desde que sejam seguidas as normas militarescas previstas no Regimento. O mesmo se repete com a gestão democrática do ensino público, que se mantém no documento como princípio, desde que siga as normas estabelecidas no regimento do CPMG, que são normas militares. E assim sendo, torna-se um princípio figurativo. Nessa lógica, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a diversidade étnico-racial foram excluídos do regimento, afinal os colégios militarizados cobram taxas, travestidas de "contribuição voluntária", e a única diversidade permitida é a das patentes e a hierarquia militar.

Nessas escolas os diretores não são profissionais da educação, eleitos pela comunidade escolar, mas um tenente-coronel, designado pelo alto comando da PM cuja sala, os adornos e os métodos pedagógicos e de gestão traduzem quais os princípios que regem o quartel-escola. Os pais não são convidados para participar dos conselhos escolares, afinal, não há de fato conselhos, há hierarquia e obediência. Assim, eles são chamados para tomar ciência das sanções disciplinares que seus filhos recebem, caso fujam das rígidas regras do quartel. A revista Época descreve com detalhes a sala do diretor da Escola Estadual Waldemar Mundim, uma das unidades escolares sob a gestão da Polícia Militar de Goiás.

> A sala do tenente-coronel é adornada por 30 cabeças de caveira de plástico e metal. É nesse espaço que ele recebe os pais para tratar das sanções aplicadas aos alunos. Nos dias em que a reportagem de ÉPOCA visitou o colégio, o comandante diretor exibia com orgulho sua nova conquista para reforçar a segurança da escola, que já era patrulhada internamente por militares ostensivamente armados: um recém-implantado sistema de vídeomonitoramento, que instalou uma câmera em cada sala de aula a fim de controlar os alunos em tempo integral. "Havia muito furto de pulseira, relógio, celular", disse Guimarães. "Colocamos a câmera para combater esses furtos".[6]

O irônico é que a justificativa para repassar as escolas para a gestão da Polícia Militar é a diminuição da violência. As escolas selecionadas estão localizadas em sua maioria na periferia, onde há altos índices de homicídios, ou seja, nos locais em que a polícia não desempenha seu papel constitucional de garantir a ordem pública e a segurança. Se o objetivo é ter um local seguro para educadores e educandos desenvolverem seu trabalho, parece-nos que o posto de comando do tenente-coronel não deveria ser a escola.

Se a polícia é preparada para garantir segurança e não tem demostrado competência no desempenho de sua função, não é possível acreditar que ela consiga ser competente em algo para o qual ela não foi criada e que é, na sua essência, diametralmente oposta ao que se propõe. Afinal, como assinalou Teixeira, a educação no seu verdadeiro sentido é o meio pelo qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres e capazes.

Escola sem partido e "militarização" do trabalho docente

O famigerado movimento "Escola sem partido" (ESP) tem ocupado os pensamentos e ações de diversos educadores pelo País afora. Trata-se de um movimento orquestrado por setores conservadores da sociedade civil que buscam "disciplinar" o trabalho docente, sobretudo, nas escolas de educação básica pública.

Espraiados pelo movimento conservador que ganhou folego após o golpe jurídico, midiático e parlamentar de 2016, o ESP ganha destaque e simpatia nos setores mais atrasados do Congresso Nacional e dos legislativos estaduais e municipais. Idealizado pelo procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, o ESP propõe uma verdadeira mordaça aos educadores, com o argumento de que a função da escola é somente ensinar, diferente, portanto, daquilo que manda nossa Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deixam clara a função social da escolas e suas finalidades: pleno desenvolvimento da pessoa; formação para cidadania e; preparação para o trabalho, permeados pelos princípios da liberdade de aprender ensinar e da pluralidade das ideias e concepções pedagógicas.

São vários os projetos de lei que tramitam pelas casas legislativas do País, porém, para além dos fundamentos cerceadores do trabalho docente, há no mínimo quatro elementos que lhes dão certa unicidade: i) são propostos por parlamentares de partidos conservadores; ii) atacam a educação e a escola pública; iii) detêm apoio do empresariado educacional e dos detentores dos meios de produção; iv) partem do pressuposto de que os professores e as professoras fazem proselitismo político-partidário e cerceiam o direto de aprender dos estudantes.

Nesse sentido, o ESP dever ser analisado para além de sua aparência fenomênica – via discurso da liberdade de ensinar do professor e do direito de aprender do aluno. É preciso desvelar o que está oculto no projeto e quais são, de fato, suas intencionalidades. Sua essência. Nos ajuda nessa reflexão não isolar o ESP das demais iniciativas que ganharam força no período que se abriu após o golpe de 2016 e da dinâmica mais geral do processo de reconfiguração do capital internacional e nacional e suas repercussões na educação.

Gramsci (1991) nos alerta que toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica e essa relação será desenvolvida pelos grupos dominantes na direção do Estado, imputando a este uma condição educadora que intenta obter (falsos) consensos a favor dos interesses de classe a qual está submetido. Nesse processo, as classes dominantes formam seus intelectuais orgânicos para que sejam caudatários das intencionalidades do capital. Por sua vez, esses intelectuais constroem, difundem e organizam um determinado tipo de sociabilidade que precisa ganhar terreno, sobretudo, na superestrutura a fim de formar cidadãos de novo tipo que consentem com uma realidade estranhada do seu fazer cotidiano. Aqui há o encontro dos processos de militarização e da "Escola sem partido"; ambos buscam um novo tipo de intelectual, que consente com a estrutura

econômico-social desumana e desigual e com a ideologia da coesão social de caráter autoritário e conciliatório.

Nesses termos, escola e educação são fenômenos essencialmente políticos. Não há neutralidade no ato de ensinar e educar. Todas as teorias de ensino-aprendizagem são permeadas de metodologias e métodos que respondem à determinadas concepções de homem, de sociedade e de mundo. O que há de fato, nesse discurso de suposta neutralidade que empreende o ESP é o absolutismo, em última instância, a negação do diferente, a intolerância com o diverso. Não por acaso, o projeto em discussão na Comissão Especial[7] da Câmara dos Deputados, fruto de um parecer do deputado Flavio Augusto da Silva, conhecido como Flavinho, do Partido Social Cristão (PSC/SP), ao Projeto de Lei no 7.180, de 2014, de autoria do deputado Erivelton Santana, também do PSC, mas do Estado da Bahia, e outros projetos apensados vedam, por exemplo, o que se chama de "ideologia de gênero", que classificam como:

> [..] uma concepção extremamente controversa, defendida por uma minoria de intelectuais e ativistas políticos, como Simone de Beauvoir, Michael Foucault, Judith Butler e Shulamith Firestone, segundo a qual o "gênero" é um construto social dinâmico e suscetível de mudanças, não uma imposição biológica. Para eles, a palavra "gênero" não é mais sinônimo de "sexo", como na perspectiva convencional; mas refere-se a um papel social que pode ser construído – e desconstruído – conforme a vontade do indivíduo (SILVA, 2018, p. 17).

Diante de tantos ataques ao trabalho docente que constam do relatório do referido PL, este talvez seja um dos mais intensos, isso porque desconsidera pesquisas científicas, mundialmente reconhecidas, que tratam da temática e representam o conhecimento e reconhecimento de uma realidade concreta vivida pelas sociedades e seus sujeitos. Ao negar o debate sobre gênero nas escolas e as referências científicas em torno da temática, o parlamentar deixa claro o que se quer com o Projeto de Lei: proibir o contraditório, ou melhor, como diz o regimento dos colégios militares: proibir "doutrinas contrárias aos interesses nacionais", que, na perspectiva do parlamentar, seria a "perspectiva convencional".

Concordamos com a carta do "Movimento Educação Democrática" quando afirma que a vedação ao debate de genêro nas escolas,

> "mostra-se absurdo por censurar todo um campo científico que se apoia sobre "gênero" enquanto uma categoria de análise, além de censurar também debates essenciais para uma percepção mais aprofundada dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais no contexto escolar e na sua contestação" (Movimento Educação Democrática, 2018, s/p).

Os PL da Escola sem Partido localizam-se em um processo maior das contra-reformas educacionais empreendidas pelo Governo Temer. Não por acaso foram a PEC do Teto dos Gastos e a Reforma do Ensino Médio as primeiras iniciativas do governo golpista. Isso porque retirar recursos da educação e saúde é de interesse do capital em duas

direções: a primeira corresponde à disputa e expropriação do fundo público; a segunda na mercantilização e privatização, atacando o direito universal à educação pública. Por outro lado, retomar as teses do Capital Humano, via ensino médio, é resgatar o aprofundamento da dualidade estrutural nessa etapa da educação básica, fortalecendo um ensino para ricos e outro para pobres.

As duas iniciativas corroboram o processo de formação de cidadãos de novo tipo, devidamente instruídos e treinados para atender às demandas do mercado de trabalho e das novas exigências do processo de reestruturação produtiva do capital. Coadunam com elas, a "liberdade de ensinar" defendida pelos arautos do ESP que tem a ver com essa sociabilidade capitalista que intenta estudantes e professores apaziguados, sem opinião, corpos sem mente, desumanizados, generalizados, expropriados dos determinantes que lhes dão sentido humano. Nos parece que há uma intima ligação entre os processos de militarização de escolas e o projeto ESP. Na realidade, militarizar escolas é materializar tal projeto.

Nesses termos a essência da "Escola sem partido" parte da aparente defesa da liberdade de ensinar para percorrer o caminho do pensamento único, da escola de partido único. A "liberdade de ensinar" refere-se, apenas, ao ensino instrumental, comprometido com os determinantes do capital, do seu empresariado educacional local e global. Uma educação competente, eficiente e eficaz segundo os parâmetros privados, meritocráticos, sem função social e coletiva.

Não por acaso, ao tentar justificar a suposta importância do projeto, seu relator, por meio de contorcionismos linguísticos, que, na realidade são estratégias ideológicas, tenta, sem sucesso, defender o Projeto e, ao mesmo tempo, a liberdade de cátedra. Segundo o parlamentar:

> [...] Liberdade de cátedra, portanto, não é uma licença estatal para se fazer o que bem quiser, pois se assim o fosse violaria frontalmente o direito do aluno de aprender. É óbvio que a Constituição declara livre a "manifestação do pensamento" no seu art. 5°, inciso IV. Afirma também que "é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença", conforme expresso no art. 5°, inciso IX. Contudo, isso não significa que não haja limites à atividade docente. Tal autonomia não confere liberdade absoluta, seja ao professor da rede pública, seja ao docente da rede privada. O professor não se acha acima da lei. A autonomia de que goza acha-se restrita ao exercício de suas atribuições e sofre limites por um círculo maior de legalidade (SILVA, 2018, p. 6).

O excerto mostra a dificuldade do relator em justificar a intencionalidade do projeto em cercear o trabalho docente, busca amparo na Constituição Federal , porém, contraditório com o que o projeto defende. Além disso, parte da premissa que os docentes "ensinam o que querem" o "que concordam". Busca impor limites, seus limites, os limites de sua perspectiva político-partidária, já que ele próprio faz parte de uma agremiação que reivindica o "conservadorismo" entendido como "respeito à tradição" e tem em seus fundamentos a defesa da "família tradicional, a liberdade econômica, o Estado mínimo" (PSC, s/d).

Substitutivo apresentado pelo parlamentar sintetizado nos dizeres dos cartazes, que deverão ser afixados nas escolas públicas e privadas País:

> *Deveres do professor*
>
> I - O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para nenhuma corrente política,ideológica ou partidária;
>
> II - O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas;
>
> III - O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
>
> IV – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
>
> V - O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;
>
> VI - O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (SILVA, 2018, p. 27).

Embora ainda não aprovados no Congresso Nacional, os parâmetros da ESP já gozam de ampla aceitação nos setores conservadores, a exemplo da reação aos debates sobre gênero nos planos nacional, estaduais e municipais da educação. Nos processos de militarização das escolas públicas. Ou ainda no debate sobre o material da campanha "Escola sem Homofobia".

Como se não bastassem esses ataques ao caráter público, laico e gratuito da educação e à sua função social, coletiva e solidária, o Governo Temer intenta um novo currículo para a educação básica pública no qual o slogan das competências de aprendizagem assumem centralidade, materializando, portanto, as diretrizes do ESP. Mesmo que à primeira vista essa simbiose esteja velada, a análise mais aprofundada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defendida pelo Ministério da Educação caminha para fixar aos educadores conteúdos estáticos que engessarão ainda mais o trabalho docente, impondo aos profissionais do magistério uma cartilha linear, a exemplo do que já acontece em diversos sistemas municipais de ensino que se utilizam de métodos de apostilamento de conteúdos, prática que tem origem nas instituições privadas.

Há um projeto hegemônico-conservador que caminha a passos largos na sociedade brasileira. O golpe acentuou essa marcha e, na educação, esse projeto tem se materializado de maneira mais acelerada do que em outras áreas sociais. Estamos lidando com intelectuais orgânicos[8] que reconhecem o papel da educação na formação para cidadania, portanto, faz parte da sociabilidade do capital, uma educação desnutrida de sentidos.

Tanto é assim que o atual governo rompeu com todas as conquistas democráticas – mesmo que contraditórias – do último período, a exemplo do protagonismo da sociedade

civil organizada na construção da Conferência Nacional de Educação, na participação no Fórum Nacional de Educação e do monitoramento e implementação do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Ação autoritária que levou diversas entidades científicas, sindicais e sociais do movimento social de educação a construir o Fórum Nacional Popular de Educação e organizar uma vitoriosa Conferência Nacional Popular de Educação.

É importante salientar, portanto, que o movimento "Escola sem Partido" não é apenas uma manifestação isolada do conservadorismo que assombra a sociedade brasileira. Ele faz parte de um todo, que é muito organizado e concatena suas ações, ora via representantes na sociedade civil, ora na sociedade política[9]. Por um lado, criam manifestações ideológicas para a construção de (falsos) consensos, por outro, materializam ações que enfraquecem o financiamento público da educação e limitam o trabalho docente.

Se é verdade que todos somos filósofos e que cabe a nós não só interpretar o mundo mas, decididamente, transformá-lo, precisamos continuar mobilizados para enfrentar esta e outras atrocidades que atentam contra a educação pública, gratuita, democrática, laica e com qualidade socialmente referenciada.

Considerações finais

Este texto buscou apontar que o processo de militarização das escolas públicas, assim como o movimento/projeto "Escola Sem Partido" em curso no Brasil ameaçam direitos constitucionais fundamentais e, em última instância, o Estado Democrático de Direito e seus fundamentos. Esses processos põem em risco a formação para a cidadania, a dignidade da pessoa humana, o pluralismo político e a construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Tanto o movimento ESP como a militarização das escolas públicas são projetos de cunho conservador que objetivam a destruição dos direitos sociais, dentre eles o direito à educação de qualidade socialmente referenciada e seus princípios basilares. Esses projetos são peças de um projeto hegemônico, composto de outras que vêm sendo movimentadas no cenário mundial e brasileiro, para a manutenção da hegemonia do capital por meio de uma formação destituída de interesse socialmente referenciado.

Recebido em: 15/08/2018 e aprovado em: 17/08/2018

Notas

1 http://atarde.uol.com.br/politica/noticias/1727346-goias-vai-terceirizar-a-educacao-apos-experiencia-na-saude.

2 http://atarde.uol.com.br/politica/noticias/1727346-goias-vai-terceirizar-a-educacao-apos-experiencia-na-saude.

3 http://atarde.uol.com.br/politica/noticias/1727346-goias-vai-terceirizar-a-educacao-apos-experiencia-na-saude.

4 http://atarde.uol.com.br/politica/noticias/1727346-goias-vai-terceirizar-a-educacao-apos-experiencia-na-saude.

5 https://epoca.globo.com/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretexto-de-enquadrar-os-alunos-22904768.

6 https://epoca.globo.com/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretexto-de-enquadrar-os-alunos-22904768.

7 No dia 04 de Outrubro de 2016, o presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia(DEM/RJ), criou a Comissão Especial para proferir parecer sobre os projetos que versam sobre a temática. A Comissão é presidida pelo deputado Marcos Rogério da Silva Brito (DEM/RO).

8 De acordo com Gramsci (1991).

9 Para o leitor que queira se aprofundar nesse tema sugerimos a leitura de duas coletâneas recentes. A primeira organizada pela Ação Educativa: *"A ideologia do movimento Escola Sem Partido – 20 autores desmontam o discurso".* A segunda organizada pelo professor Gaudêncio Frigotto: *"Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*".

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

GOIÁS. Secretaria de Segurança Pública. **Regimento Interno do Colégio da Polícia Militar Do Estado De Goiás**. Disponível em: <https://www.cpmganapolis.net/wp-content/uploads/2015/05/regimento_interno.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MOVIMENTO EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA. **Carta aberta em defesa da Educaçào democrática: contra projetos de censura à educação nacional**. Disponível em: https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/2018/07/05/carta-aberta-em-defesa-da-educacao-democratica-contra-projetos-de-censura-a-educacao-nacional/. Acesso em: 15 ago.2018.

SILVA, F. A. **Parecer do Relator pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa;** e, no mérito, pela aprovação deste, do PL 7181/2014, do PL 867/2015, do PL 1859/2015, do PL 8933/2017, do PL 9957/2018, do PL 6005/2016, e do PL 5487/2016, apensados, com substitutivo. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C484F2745AF0933C6793FB8BB3D39D4B.proposicoesWebExterno2?codteor=1657686&filename=Tramitacao-PL+7180/2014. Acesso em: 15 ago. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para a Educação. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento.** Brasília: Senado Federal/Conselho Editorial, 2002.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.865

A expansão dos colégios militares em Goiás
e a diferenciação na rede estadual

The expansion of military schools
and the differentiation in the state system

La expansión de los colegios militares
y la diferencia en la red estadual

MÍRIAM FÁBIA ALVES*
Universidade Federal de Goiás, Goiânia- GO, Brasil.
MIRZA SEABRA TOSCHI**
Universidade Estadual de Goiás, Anápolis- GO, Brasil.
NEUSA SOUSA RÊGO FERREIRA
Secretaria Municipal de Educação, Aparecida de Goiânia- GO, Brasil.

RESUMO: O ponto de partida é o movimento que possibilitou a entrega das escolas estaduais para a Polícia Militar, a expansão do número de colégios militares e as mudanças que aconteceram neste processo e como o governo de Goiás transformou uma ação isolada em política pública de diferenciação da rede estadual. Reuniu-se estudos, a legislação e as mensagens governamentais ao longo de 20 anos para atender as demandas da Polícia Militar que se transformaram em uma forma de diferenciação da rede estadual, selecionando o público atendido e transformando a educação em moeda de troca, a ameaçar o direito dos adolescentes e jovens à educação de qualidade.

Palavras-chave: Militarização. Escolas Estaduais. Goiás. Disciplina. Favores Políticos.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professora associada na Faculdade de Educação e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <miriamfabia@gmail.com>.

** Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Pós doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Docente de ensino superior e na pós stricto sensu da Universidade Estadual de Goiás. *E-mail:* <mirza.seabra@gmail.com>.

*** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, instituição onde atualmente é mestranda. É professora da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia e professora da Secretaria Estadual de Educação. *E-mail*: <neusass2012@hotmail.com>.

ABSTRACT: The starting point is the movement that enabled the handover of state schools to the Military Police, the expansion of the number of military collisions and the changes that occurred in this process and how the government of the state of Goiás transformed an isolated action into distinctive public policy of the state school system. Studies, legislation, and 20 years of government messages were gathered to meet the demands of the Military Police that have transformed this into a form of differentiation in the state system, selecting the public assisted and transforming education in a currency of exchange, threatening the right of teenagers and young adults of quality education.

Keywords: Militarization. State Schools. Goiás. Discipline. Political Favors.

RESUMEN: El punto de partida es el movimiento que posibilitó la entrega de las escuelas estaduales para la Policía Militar, la expansión del número de colegios militares y los cambios que ocurrieron en este proceso y cómo el gobierno de Goiás transformó una acción aislada en política pública de diferenciación de la red estadual. Se reunieron estudios, la legislación y los mensajes gubernamentales a lo largo de 20 años para atender las demandas de la Policía Militar, que se transformaron en una forma de diferenciación de la red estadual, seleccionando el público atendido y transformando la educación en moneda de cambio que amenaza el derecho de los adolescentes y jóvenes a la educación de calidad.

Palabras clave: Militarización. Escuelas Estatales. Goiás. Disciplina. Favores Políticos.

Introdução

O artigo pretende apresentar uma análise sobre o processo de militarização das escolas estaduais em Goiás. A crescente onda de transferência das escolas estaduais para a Polícia Militar no Brasil[1] e, em especial, no Estado de Goiás, traz à tona a necessidade de discussão e análise desse modelo de política educacional e das implicações para o campo da educação pública como direito de todos, como também da gestão democrática das escolas públicas, do saber pedagógico e das finalidades da escola.

A quem interessa a militarização? Quem são seus maiores beneficiados? Por que militarizar algumas escolas e não investir numa política educacional para toda a rede

estadual? Estas questões que nos mobilizam a compreender este fenômeno em Goiás tomam como ponto de partida o movimento histórico que possibilitou a entrega das escolas estaduais para a Polícia Militar, a expansão do número de escolas e as mudanças que aconteceram neste processo, além de buscar entender como o governo do estado foi expandindo esse subsistema dentro da rede pública estadual. A problemática principal que norteou a reflexão pode ser assim apresentada: como o governo de Goiás transformou uma ação isolada em política pública de diferenciação da rede estadual de Goiás? Para a discussão se reuniu estudos realizados sobre o tema, a legislação e as mensagens governamentais que solicitam a criação das escolas militares.

O artigo está organizado em duas partes: na primeira, analisamos o processo de criação dos Colégios da Policia Militar (CPMG); e, na segunda, a expansão dos CPMG e as mudanças que foram acontecendo em torno da criação dos novos colégios.

Em nome da disciplina e da segurança pública

Em 1999, Marconi Perillo[2] assumiu pela primeira vez o cargo de governador do estado de Goiás, com uma vitória inesperada contra Iris Rezende Machado (PMDB). A tônica de sua campanha era quebrar "as panelinhas" que dominavam o estado, ou melhor dizendo, a "familiocracia" comandada por Iris Rezende. Na esteira da política praticada por Iris Rezende, começava um longo período de domínio do governador, que se estende até o momento atual. (ZYLBERBERG et al., s.d.). Foi durante este período que os chamados colégios da Policia Militar de Goiás (CPMG) ganharam materialidade.

A origem dos CPMG é atribuída a uma legislação do período da Ditadura Militar, a Lei nº 8.125, de 18 de junho de 1976, sancionada pelo governador biônico Irapuan Costa Júnior[3], que tratava da Organização Básica da Polícia Militar do Estado de Goiás. Nesta lei havia a previsão de criação de uma Diretoria de Ensino como um "órgão de direção setorial do Sistema de Ensino", que "incumbir-se-ia do planejamento, coordenação, fiscalização e controle das atividades de formação, aperfeiçoamento e especialização de oficiais e praças" (GOIÁS, 1976, Art.17). A lei previa que essa Diretoria trataria da formação dos quadros da PM, ou seja, oficiais e praças e, apesar de incluir no Art. 23 o "Colégio da Policia Militar (CPM)" como órgão de apoio, não há nenhuma referência de que esse colégio seria para atender outro público que não a própria PM.

De acordo com Souza (1999), a Diretoria de Ensino foi instalada em 1987 e realizou mudanças na formação dos quadros da Polícia Militar, alterando suas finalidades e denominação em 1998. Neste último ano, a PM solicitou autorização ao Conselho Estadual de Educação, para ofertar o ensino fundamental e médio no colégio que inicialmente funcionaria na Academia de Polícia Militar. Naquele mesmo ano, o Departamento de Ensino tornou-se Direção de Ensino, Instrução e Pesquisa.

A narrativa sobre a origem dos colégios militares, disponível no portal CEPMG[4], dá conta de que:

> O Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás – CPMG foi criado **pela Lei 8.125, de julho de 1976** que trata da Organização Básica da Polícia Militar do Estado de Goiás, mas somente depois de 23 anos foi ativado pela **Portaria de nº 604, de 19 de novembro de 1998**, iniciando seu funcionamento com 440 alunos nas instalações da Academia de Polícia Militar com apenas 6 salas de aula, nominado **Colégio Militar Coronel Cícero Bueno Brandão** (CEPMG, s.d.).

Essa narrativa tem sido utilizada para explicar a origem dos colégios geridos pela PM em Goiás e as pesquisas (BELLE, 2011; SANTOS, 2016) vêm abordando o fato de eles terem sido criados no período militar e instalados no período democrático. No entanto, é preciso compreender que a Lei de 1976 não cria um colégio militar para atender civis. Ao contrário, ela tem um público alvo bem definido: os dependentes do corpo de oficiais pertencentes à Polícia Militar, desejo concretizado apenas em 1998.

Constatamos, também, que há uma distorção entre o previsto e o materializado, pois o embrião dos CPMG é o Colégio Militar Coronel Cícero Bueno Brandão, criado pela Portaria da PM nº 604/1998, que previa, para o ano de 1999, a abertura de matrículas para o ensino fundamental (5ª a 8ª série) e médio prioritariamente para "I - dependentes legais de Policiais Militares; II - servidores e dependentes legais de funcionários públicos". Apesar de não ser aberto à comunidade, esse colégio já previa o atendimento da população civil. Além disso, já incorporava a prática de contar com os professores da rede pública estadual, uma vez que no Art. 6º a portaria determinava que o "corpo docente do CPMG será composto de oficiais da ativa e da reserva da PMGO, desde que habilitados para este mister, e professores da rede pública estadual, colocados à disposição da Corporação" (GOIÁS, 1998 apud SOUZA, 1999, p. 217).

Note-se que a proposta era voltada a atender, prioritariamente, os dependentes da PM, sendo que o Colégio funcionaria nas dependências da Academia de Polícia. Mesmo contando com a cessão de professores da rede estadual, não havia a posse de uma escola estadual por parte da PM que a tornasse gestora da unidade escolar, ou seja, o modelo inicial era muito diferente do que se tornou prática ao longo dos anos: a entrega das escolas estaduais para a gestão da PM, como ocorreu em escala crescente. Para compreender esse processo, precisamos abrir novas trilhas para essa investigação e analisar os motivos da entrega dos colégios.

Quais são os motivos do governo de Goiás para entregar as escolas estaduais à Policia Militar, instituição que não tem como finalidade principal a educação?

Analisando as mensagens do governo do estado, utilizadas como justificativas para a criação dos colégios e propostas nos projetos de lei de criação, podemos dizer que as narrativas foram se alterando ao longo dos anos. Em relação ao primeiros colégios, que estavam em funcionamento desde 1999, a lei que legalizou a criação é de 2001 e versava

"sobre a criação, instalação e transferência de unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências", ou seja, os primeiros colégios militares foram legalizados por meio de uma lei que tratava da organização da PM e não de educação. Assim, a lei determinava que dentre as unidades criadas no Art. 1º , inciso XVI, estão os "Colégios da Polícia Militar, sediados em Goiânia, Região Noroeste, HUGO e Unidade Sul; em Anápolis, em Rio Verde e Itumbiara" (GOIÁS, 2001b). O oficio-mensagem que solicitava a criação dos referidos colégios tem como foco a PM e a segurança pública: "tenho me preocupado sobremaneira com a Polícia Militar" e, por isso, propõe a "criação de diversas unidades da PM com o propósito de incrementar, substancialmente, a política de segurança pública, para melhor atender aos anseios do nosso povo" (GOIÁS, 2001a). Este oficio não faz nenhuma menção aos colégios militares. Importa destacar o aspecto financeiro dessa criação, pois, apesar de a mensagem dizer que "a criação dessas unidades policiais militares não onerarão o erário estadual [...] devendo ocorrer somente o remanejamento de efetivo para cobrir a área de atuação das novas unidades que se pretende criar" (GOIAS, 2001a), o projeto de lei autorizava o governo do estado, "mediante proposta do Comandante-Geral da Polícia Militar", a "alocar recursos, praticar atos e implementar atividades necessários à execução desta lei" (GOIÁS, 2001a). Nessa primeira criação, o governo do estado não apresenta nenhum argumento que justifique a criação dos colégios. Ao contrário, inseridos numa lei que define a estrutura da Polícia Militar, eles se misturam às unidades policiais criadas. Consultando o processo disponível na Assembleia Legislativa de Goiás é possível constatar que o deputado relator da matéria também não faz nenhuma menção aos colégios e que as emendas apresentadas dizem respeito às unidades da PM nos municípios goianos.

Essa narrativa sofre uma mudança com o oficio mensagem n. 83, de 2013, dirigido à Assembleia Legislativa de Goiás, que tratava da criação dos colégios nas cidades de Goianésia, Valparaíso de Goiás, Aparecida de Goiânia, Goiás, Jataí, Novo Gama, e a segunda unidade em Anápolis. (GOIÁS, 2013a). O Projeto de Lei falava de prioridade para a instalação e o funcionamento dos colégios criados pela lei de maio daquele ano. Essa mensagem informava que a criação teria "impacto orçamentário da medida, estimado pela Secretaria de Estado de Segurança Pública e Justiça, é de R$ 452.000,00 (quatrocentos e cinquenta e dois mil reais)" e apresenta como justificativa para criação:

> A instalação de colégios militares nas cidades do interior do Estado, do mesmo modo que na Capital, constitui medida de segurança preventiva da mais alta eficácia, tendo em vista que, a par da educação de boa qualidade ministrada, não se podem desconhecer os valores da disciplina e da ordem, cultivados no seio dessas unidades escolares, na formação da juventude, especialmente, nos tempos atuais, em que a ausência de limites nesse segmento social responde em grande parte, como se sabe por seu lamentável extravio para as hordas do crime, daí, que essa medida vem sendo reclamada pela própria população, por meio formais de participação, inclusive, mediante listas de assinaturas (GOIAS, 2013a).

A mensagem traduz o senso comum que embasou a expansão dos colégios em Goiás e pautou a mídia e a propaganda governamental: 1) são escolas de qualidade, apesar de não explicitar que qualidade é essa, nem quais meios são utilizados para alcançá-la; 2) reforça que estas escolas ensinam valores de disciplina e ordem; 3) as escolas são apresentadas como medida de segurança preventiva contra a violência que impera na sociedade; 4) a juventude não tem limites e, por isso, o "seu extravio para as hordas do crime", o que determina a necessidade dos colégios da PM; 5) a população reclama essa escola, inclusive realizando abaixo-assinados que peticionam esse modelo de colégio. No entanto, esses argumentos nos fazem refletir em direção a uma política educacional que garanta o direito à educação de qualidade a todos os cidadãos goianos, pois se a realidade goiana apresenta tais desafios, por que não investir em políticas públicas para a educação estadual para todas as escolas da rede e em melhorias de suas condições de funcionamento? Por que não investir em uma política de segurança pública que efetivamente pudesse combater os problemas crescentes da violência no estado? Poderíamos dizer que a criação e expansão dos colégios aposta na possibilidade formativa de uma pequena parcela da população, com Indicador Sócio Econômico (INSE[5]) mais alto, que teria acesso a estas escolas e nelas poderia permanecer. Essa política é excludente e não se propõe a garantir o direito à educação para todos os goianos.

Em 2015 se dá uma nova expansão dos colégios militares, mas, desta vez, ela acontece em meio a uma reação do governo do estado frente à greve dos profissionais da educação e como reação aos enfrentamentos públicos promovidos por um grupo de professores da rede estadual. Nas palavras de Santos (2016, p.25):

> Durante um evento solene de entrega de bolsas atleta no Centro Cultural Oscar Niemeyer, em Goiânia, promovido pelo governo de Goiás, o governador Marconi Perillo perdeu o controle ao ser vaiado por educadores da rede estadual durante seu discurso. Os servidores da educação, em greve há mais de trinta de dias, reuniram-se na entrada do Centro Cultural e, durante o discurso do governador, protestaram e vaiaram.

Neste ato o governador anunciou novos colégios militares como "castigo" aos "professores baderneiros", o que também promoveu uma mudança na narrativa. O oficio mensagem n. 57, de 2015, dirigido a Assembleia Legislativa de Goiás, que propõe a criação dos cinco novos colégios, é uma boa fonte para explicitar as contradições que cercam esse processo. No inicio do texto é possível constatar as mudanças na narrativa: o oficio de 2013 tratava de "criação, instalação e o funcionamento na Polícia Militar do Estado de Goiás das unidades que especifica" e, em 2015, dizia respeito à "**transformação das unidades** de ensino que especifica em Colégios Militares" (GOIÁS, 2015a). Em meio ao clima tenso existente entre o governo do estado e os professores, a mensagem do governador explica que "tenho por adequada a iniciativa da propositura, **logicamente sem deixar, em momento algum, de reconhecer o trabalho incansável dos educadores da Secretaria da Educação, que também têm evidenciado o Estado na conquista de bons**

resultados no cenário educacional" (GOIÁS, 2015a, grifos nossos). Parece correto afirmar que até esse período, apesar da expansão de 2013, o governo ainda vinha mantendo uma narrativa dúbia sobre o lugar dessa escola na estrutura do estado. Em 2015, no entanto, resolve publicizar a sua opção de entregar as escolas estaduais à Polícia Militar para que não pudessem se opor ao governo do estado, fazer greve ou manifestação, submetendo os profissionais da educação ao rigor disciplinar característico da PM, onde a disciplina e a obediência são obrigatórias.

Outra mudança, em 2015, diz respeito à justificativa apresentada para a criação de novos colégios militares: "os bons resultados apresentados pelos colégios militares, que proporcionam rigoroso padrão de qualidade, primeiro lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de Goiás e destaque no Enem" (GOIAS, 2015a). Tal narrativa atinge diretamente os professores da rede estadual, pois se volta às questões pedagógicas, aos bons resultados escolares. Subliminarmente, a mensagem expressa como o governo do estado compreende este processo: os professores da rede estadual não têm a competência para produzir bons resultados e, por isso, é necessário transferir as escolas para a Polícia Militar. Essa narrativa desvela também a forma como o governador representa a categoria e como a trata.

No âmbito das mudanças produzidas quanto ao lugar destes colégios na rede estadual, importa destacar que, em 2017, sofreram uma mudança de nomenclatura e de **Colégio da Polícia Militar** passaram a se chamar **Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás,** o que legitima sua condição de colégio pertencente a rede estadual, porém diferenciado na gestão e nas relações. Além disso, foi criada no organograma da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, a Superintendência de Coordenação dos Colégios Militares, atribuindo novo status a estes colégios (GOIAS, 2017), o que, em alguma medida, expressa uma nova lógica de organização da rede estadual de Goiás. Buscamos, também, compreender essas mudanças a partir da análise dos dados de expansão dos colégios.

A expansão dos colégios militares: trocas políticas e diferenciação na rede estadual

O surgimento dos colégios militares como instituições escolares equipadas e preparadas materialmente, pedagogicamente e profissionalmente para oferecer uma educação de qualidade, e com a criação de um subsistema privilegiado pelo aparato público, chama a atenção por cobrarem taxas mensais e exigirem uniformes/fardas caros. impossíveis de ser custeados por famílias mais pobres. Além disso, excluem os alunos (indisciplinados, com problemas de aprendizagem) que não se ajustam à estrutura da escola.

O que move essa política de expansão dos colégios militares? Se observarmos os dados é uma política exclusiva do governador Marconi Perillo, que implantou 46 unidades de colégios militares, criando, até abril de 2018, 45 mais 32 unidades. A expansão é vertiginosa como podemos observar no Quadro 1:

Quadro 1: Colégios da Polícia Militar criados por lei (2001-2018)

Ano	2001	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Qtde CPMG criados	6	18	3	14	3	25	9
Novos Municípios atingidos	Goiânia Itumbiara Rio Verde Anápolis	Inhumas Formosa Goianésia Valparaiso Aparecida de Goiânia Goiás Jataí Quirinópolis Porangatu Novo Gama Águas Lindas Jussara Mineiros Luziânia Senador Canedo São Miguel Pontalina	Catalão Santa Helena Palmeiras	Posse Itaberaí Jaraguá Itauçu Goiatuba Ceres São Luís de Montes Belos Caldas Novas	Itapuranga Vianópolis Goianápolis	Goianira Alexânia Cidade Ocidental Cristalina Iporá Padre Bernardo Pires do Rio Rubiataba Santo Antônio do Descoberto Pirenópolis Morrinhos Ipameri Guapó Petrolina de Goiás Itapaci Nerópolis Trindade Crixás Hidrolândia Anicuns Bom Jesus	Barro Alto Sancrerlândia Uruaçu Bela Vista Edéia

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras de acordo com as leis de criação dos CPMG

Ao iniciar esta análise, é importante ressaltar que o termo *criação*, largamente utilizado para falar da transferência das escolas para a PM deve ser compreendido com ressalva, uma vez que não se trata de uma nova escola a ser criada, construída e que foi entregue a PM. Ao contrário, o governo define uma escola estadual que está em funcionamento, em geral, com boa estrutura física e a transfere para a PM. Outro dado importante é que nem todos os colégios criados foram implementados. Consultando o quadro disponível no portal da CEPMG, em 01 de maio de 2018, constatamos que se anunciam 46 unidades implantadas em 35 municípios (CEPMG, s.d), ou seja, mais da metade dos colégios criados não foram instalados, mas estes contam na Lei de criação.

Quanto à análise do Quadro 1 podemos constatar: 1) a Lei que deveria legalizar a situação dos colégios Vasco dos Reis e Hugo de Carvalho Ramos, em funcionamento desde 1999, cria mais um colégio em Goiânia e prevê a criação, sem indicar qual seria a escola militarizada, de mais três colégios no interior do estado; 2) de 2001 a 2013 nenhum outro colégio foi criado; 3) em 2007, a Lei nº 16.152 mantinha a mesma lista de 2001; 4) o ano de 2013 marca o inicio do processo de expansão e o número dos colégios militarizados salta de 6 para 18, atingindo 17 novos municípios no interior do estado. Em 2017 nova expansão com 25 colégios criados e 21 municípios atingidos.

Outro dado importante quanto à criação dos CPMG diz respeito à prerrogativa do Poder Executivo, o governo do estado, de tomar esta decisão, uma vez que compete ao ele a proposição de lei que implica impactos financeiros. No entanto, há movimento dos deputados goianos que começam a peticionar a transferência de outras escolas para a PM, bem como aprovar projetos de lei apresentados pelo Executivo goiano[6]. Na legislação consultada, apenas a criação dos CPMG de Catalão e Santa Helena de Goiás figuram como acréscimo da Assembleia Legislativa (GOIÁS, 2014). As leis de criação também foram sofrendo alterações ao longo dos anos: inicialmente, com exceção dos colégios de Goiânia, em 2001, a Lei indicava apenas a criação do colégio no município. A partir de 2013, o movimento se altera e alguns colégios passam a ser nominados na Lei de criação, ou mesmo, a que cria novas unidades nomeia os colégios criados por leis anteriores[7]. Neste aspecto, o prazo de implantação dos colégios ganha uma dinâmica diferente com a lei nº 18.967 de 2015, que inaugurou um novo procedimento quanto aos prazos ao definir que: "É fixado o prazo de até 30 (trinta) dias para que a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte e o Comando-Geral da Polícia Militar adotem todas as medidas administrativas necessárias para que as unidades de ensino ora transformadas em Colégios Militares passem a funcionar como tais em sua plenitude" (GOIÁS, 2015b). Mesmo que, em 2013, a Lei nº 18.108 fale em prioridade de instalação do colégio de Formosa (GOIÁS, 2013a), a de 2015 é diretiva quanto aos 30 dias que, em parte, corresponderam ao período de férias escolares na rede estadual, uma vez que o oficio foi enviado para a Assembleia Legislativa em 22 de junho. Deste modo, é notório que a implantação se deu autoritariamente e sem a participação da comunidade, e que nem mesmo as oposições a essa decisão, como

aconteceu explicitamente no Colégio Waldemar Mundin, em Goiânia, cuja manifestação contrária à transformação da escola em colégio militar repercutiu no cenário goiano, não alterando a definição do governo do estado que teve o CPMG. De acordo com Santos (2016, p.38):

> O processo de transferência das escolas públicas para a PM gerou resistência espontânea de parte da sociedade, a parcela atingida, que reagiu com protestos, debates e manifestações. Apesar das ações movidas por esses grupos, houve pouca divulgação nas mídias oficiais. No entanto, não deixou de haver divulgação: coube aos jornais alternativos e às redes sociais propagar os eventos de resistência.

Outro dado importante em relação à expansão dos colégios militares diz respeito ao período em que foi criado o maior número de colégios. Analisando a documentação disponível, as maiores expansões coincidem com o final de um mandato do governo, ou seja, 2013 e 2017, atingindo 22,76% dos municípios goianos. Mas o que justificaria o número intenso de novos colégios e municípios atingidos em 2013 e 2017[8]? O ano de 2013 antecede ao pleito eleitoral de 2014 e o governador do estado, que tinha sido envolvido no ano de 2012 no escândalo do Carlinhos Cachoeira (ZYLBERBERG et. al., s.d.), estava com sua imagem abalada e concorreria às eleições de 2014. A criação dos colégios militares e a expansão para o interior acontecem neste momento, com a maior quantidade de colégios criados em apenas um ano, desde 2001. Nessa mesma perspectiva, o governo de Goiás aprovou novas leis de criação de CPMG em 2017, e o número de escolas salta novamente. Coincidentemente, a criação de novos colégios acontece em meio às expectativas para o pleito eleitoral de 2018, quando o governador se anuncia candidato ao Senado e pretende fazer como seu sucessor o seu vice no mandato 2015-2018.

Parece ser correto afirmar que, se os colégios militares passaram a ser objeto de desejo dos municípios goianos, o poder de criar um colégio e negociar com a comunidade local ganha novos contornos, que explicam a expansão desse modelo de escola em Goiás. Ao contrário da tão propagada melhoria da escola pública, se investe num novo modelo de gestão da escola, que marginaliza ainda mais a escola estadual com a criação do CPMG. O governo do estado não faz uma política pública que contemple melhorias para toda a rede, mas negocia algumas escolas que deixam de ser geridas na lógica de uma escola pública universal, gratuita, laica e para todos, criando uma diferenciação na rede. Ou seja, entrega as escolas para a Polícia Militar, o que contempla os anseios de uma parte da população atendida, e colhe os frutos de uma política excludente, autoritária e eleitoreira.

Uma outra perspectiva que explica esse desejo da população se relaciona ao discurso corrente de desvalorização da escola pública, o qual vem num crescente, desvirtuando o direito à educação pública. Os colégios geridos pela PM são colégios que se inserem na lógica de elitização de uma pequena parte das escolas estaduais para atender a um público que não teria condições de manter seus filhos em escolas privadas de alto custo, mas não se importam em pagar as contribuições impostas pela Associação de Pais e

Mestres em troca de um escola que se propõe a oferecer disciplina e resultado. Nas palavras de Santos (2016, p.91):

> A escola pública foi por muitos anos o espaço da elite e da exclusão das camadas mais pobres, segundo sua história de formação. Com a universalização do ensino, houve também a distinção entre aquele destinado à elite e o destinado à população geral, gerando conflito e embate. Nos últimos anos, as elites migraram para o ensino particular. Dessa maneira, os CPMG se tornaram uma nova forma de elitização do espaço público. Sua implementação tem finalidades específicas: instituir um tipo de escola que se distingue das outras escolas públicas; agrupar indivíduos dependentes dos PM, selecionando e excluindo parte dos alunos civis; criar parâmetros de controle das atividades e dos comportamentos da comunidade escolar; formar sujeitos pautados na naturalização da hierarquia e da disciplina, com a mesma estrutura das instituições militares.

No processo de elitização de uma parte das escolas estaduais que mexe com o imaginário da sociedade goiana, encontramos também os nexos para que o colégio possa tornar-se moeda de troca eleitoral, localizada, negociada e apresentada como solução das mazelas das escolas públicas e da sociedade. Uma propaganda enganosa e excludente.

Outro aspecto chama a atenção: por que a Polícia Militar vai deixando sua finalidade primeira, a segurança pública, para assumir a gestão das escolas? A expansão em curso representa uma grande movimentação de pessoal da PM para os colégios, o que, no mínimo, é paradoxal, com as críticas de falta de efetivo para cumprir sua função principal. Tentando compreender este movimento, buscamos identificar o pessoal envolvido com as escolas e os recursos dispendidos para essa finalidade. A lei nº 18.357 de 30 de dezembro de 2013 instituiu, no âmbito da Secretaria de Estado da Segurança Pública, as Funções Comissionadas de Administração Educacional Militar (FCEM) destinadas a uma jornada de oito horas diárias e com possibilidade de aumentar em 50% o valor de cada FCEM em jornada de três turnos. Dentre os cargos remunerados estavam: diretor, vice-diretor, chefe administrativo-operacional e auxiliar administrativo-operacional, tendo sido criadas 264 FCEM, sendo 77 para três turnos, como podemos observar no quadro 2 (GOIAS, 2013c).

Quadro 2: Funções Comissionadas para os Colégios da Polícia Militar em 2013

Denominação	Valor por 2 turnos	Quantitativo		
		2 turnos	3 turnos	Total
Diretor	2.000,00	0	11	11
Vice-diretor	1.600,00	0	11	11
Chefe Administrativo-Operacional	1.200,00	33	33	66
Auxiliar Administrativo-Operacional	800,00	154	22	176

Denominação	Valor por 2 turnos	Quantitativo		
		2 turnos	3 turnos	Total
Total		187	77	264

Fonte: Goiás, 2013c.

Esse quantitativo de FCEM vem crescendo significativamente, tendo saltado de 264 para 312 em 2014. Em 2016, o governo altera o quadro das FCEM com a criação de novos cargos que agora estão organizados da seguinte forma: Comandante, Subcomandante/Chefe da D.E; chefe da divisão administrativa; auxiliar da divisão de ensino; auxiliar da divisão administrativa, guarda e auxiliar da divisão disciplinar (GOIÁS, 2016c). Assim, em 2016, o total de FCEM salta para 691 e o valor do cargo de diretor/comandante salta de R$ 2.000,00 para R$ 3.500,00 chegando a R$ 5.250,00 com o acréscimo de 50% pelo trabalho em três turnos. Considerando as últimas alterações na criação dos novos colégios, ainda sem contar com o impacto da Lei nº 20.046 de 20.04.2018, o quadro da FCEM contabiliza 990 funções comissionadas, sendo 66 de Comandante[9], o que indica o número de escolas que devem ser implantadas imediatamente, conforme demonstra o Quadro 3.

Quadro 3: Funções Comissionadas para os Colégios da Polícia Militar em 2018

Denominação	Valor por 2 turnos	Quantitativo		
		2 turnos	3 turnos	Total
Comandante	3.500,00	30	26	66*
Subcomandante/Chefe da D.E.	3.000,00	30	26	66
Chefe da Divisão Administrativa	2.100,00	30	26	66
Chefe da Divisão Disciplinar		30	26	66
Auxiliar da Divisão de Ensino	1.400,00	30	26	66
Auxiliar da Divisão Administrativa		30	26	66
Guarda		64	78	172
Auxiliar da Divisão Disciplinar		107	243	440
Total		351	477	990**

Fonte: Goiás, 2013c; 2018c
* O número foi mantido como consta como Anexo Único da Lei nº 18.357, de 30 de dezembro de 2013, disponível no site do Gabinete Civil.
** O total foi reproduzido como consta como Anexo Único da Lei nº 18.357, de 30 de dezembro de 2013, disponível no site do Gabinete Civil.

Esses dados nos fazem refletir com Cunha (2007, p. 810) de que o processo de militarização das escolas estaduais em Goiás "é um processo cheio de meandros, que não

comporta resposta simples", pois, para um estado que propagandeia ser moderno e enxuto, ao transferir a gestão das escolas para a PM cria uma máquina de produzir função gratificada que custa milhões aos cofres públicos. Esse dado fica ainda mais contraditório se os contrapormos à condição do magistério e suas possibilidades de receber função gratificada, pois, de acordo com a Lei, o professor só pode receber gratificação nos cargos de gestão se ocupar o cargo de diretor escolar e o valor é estabelecido conforme o número de alunos matriculados na escola. No entanto, uma escola com menos de 150 alunos não concede direito ao diretor de receber a gratificação, e o que se paga em função gratificada nas escolas estaduais, as quais tem remuneração para o diretor condicionada ao porte das escolas, que, para dois turnos, varia de R$ 1.625,00 a R$ 975,49. (GOIÁS, 2014d). Isso nos diz muito de como o governo pensa o atendimento escolar da população goiana e como lida com a rede estadual de educação em sua totalidade, uma vez que a mesma rede pública lida diversamente com questões que compõem o cotidiano escolar: a cobrança de taxas, a seleção e a possibilidade de exclusão dos alunos, a infraestrutura das escolas e as gratificações pagas aos profissionais que fazem a gestão da escola. Estas são questões para novas reflexões e investigações.

Considerações finais

Muito há para se falar e analisar sobre as escolas da Polícia Militar no estado de Goiás. Diferentes abordagens podem ser feitas sobre sua forma de organização, proposta pedagógica, dinâmica das aulas e do rigor disciplinar, o que pensam seus alunos, professores e funcionários. Podemos, ainda, propor análises sobre o perfil dos estudantes, dos professores, das famílias, do currículo, das relações entre os estudantes e desses com seus professores e militares que atuam na escola.

Nesse texto, a opção foi por refletir sobre o histórico de criação destes colégios no estado de Goiás e sua expansão e o processo de diferenciação que se tem produzindo na rede estadual de Goiás, ao longo dos últimos 20 anos. Se, inicialmente, os colégios criados para atender as demandas da Polícia Militar, ao longo dos últimos 20 anos, foram se transformando e provocando diferenciação da rede estadual de Goiás, uma vez que o número de colégios geridos pela PM vem crescendo, significativamente, desde 2013, como demonstram os dados apresentados.

Esse crescimento, percebido justamente nos anos que antecedem ao pleito eleitoral estadual, também nos provoca a refletir sobre a intencionalidade eleitoral do governo estadual em transferir um número tão grande de escola para a PM, bem como sua expansão para o interior do estado, o que, em alguma medida, também revela a aceitação por parte da sociedade deste modelo de escola. A narrativa construída acerca dos colégios militares nos últimos 20 anos, por diferentes interlocutores hegemônicos (governo do

estado, mídia, Polícia Militar) enfatiza o sucesso dessas escolas em dois quesitos centrais: impor a disciplina e o bom rendimento dos alunos nas provas e exames nacionais. Essa narrativa tem ganhado a adesão da população e os colégios passaram a ser objeto de desejo de muitas famílias, as quais desejam uma escola de qualidade e segura para os seus filhos. No entanto, seria necessário questionar que escola e que formação as famílias desejam para os seus filhos? Qual a qualidade almejam em uma escola pública? Que impactos tem uma formação com doutrina militar vida dos adolescentes e jovens?

Ademais, a opção do governo estadual em transferir escolas estaduais para a Polícia Militar e em fazer disso uma política educacional nos leva a questionar a forma como se compreende a escola pública em Goiás, pois se o colégio militar é destacado como escola de qualidade e que impõe disciplina, o que dizer das escolas estaduais públicas de Goiás que não foram militarizadas? Seria justo comparar as condições de funcionamento das escolas estaduais e dos colégios militares? Nesse aspecto convém destacar que as efetivas condições de funcionamento dos colégios militares são muito distintas das escolas estaduais: possuem excelente infraestrutura física, que mantém com as taxas que recebem dos familiares; contam com um substantivo reforço de pessoal, com altas funções gratificadas, para administrar e cuidar da disciplina; têm poder de administrar a permanência ou não dos alunos. Enquanto isso, as escolas estaduais convivem com a precariedade da infraestrutura, a falta de pessoal. Assim, a um pequeno grupo, o dos colégios militares, é garantida uma educação pública diferenciada, enquanto a maioria da população convive com a precariedade da escola e o abandono do poder público. Nesse processo, a desvalorização da escola pública vai acontecendo paulatinamente e a ela vai sendo atribuído um lugar social marginalizado na sociedade goiana.

Por fim, a militarização representa grave ameaça para a escola pública goiana, pois promove uma perversa diferenciação na rede estadual que ameaça o direito de todos à uma educação de qualidade. Na contramão do movimento que valoriza a disciplina e a militarização, reafirmamos que a garantia do direito à educação, num país de brutais desigualdades como o Brasil, só pode ser plenamente cumprido se o estado brasileiro cumprir com sua função constitucional e assumir a escola pública como espaço público e destinado a todos. Portanto, a militarização nega o direito e retoma a lógica da exclusão e da educação dual, tão características de nossa história.

Recebido em: 20/06/2018 e Aprovado em: 28/07/2018

Notas

1 Em levantamento feito pela Folha de São de Paulo em 10/08/2015, o Brasil possuía 93 escolas da PM, sendo que a maior quantidade de colégios pertenciam aos estados de Goiás, Minas Gerais e Bahia. (BERTONI, 2015)

2 Marconi Perillo é filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e exerceu o cargo de governador do estado de Goiás nos seguintes mandatos: 1999 a 2002; 2003 a 2006; 2011 a 2014; e atualmente encontra-se em seu quarto mandato.

3 O termo "biônico" refere-se, na política, àquele cujo mandato político tenha ocorrido sem ter sido eleito ou participado de um pleito eleitoral, ou seja, às custas da indicação de um superior. Esse termo popularizou-se durante o período da ditadura (1964-1984), quando muitos chefes políticos e governantes se beneficiaram da indicação dos militares.

4 https://www.portalcepmg.com.br/

5 O INSE define um estrato dos alunos de cada escola e é definido pela posse de bens domésticos, renda, escolaridade dos pais e contratação de serviços pela família. É construído a partir de respostas dos alunos na Prova Brasil, Aneb e Enem.

6 O Governo do Estado de Goiás vem contando com maioria na Assembleia Legislativa, o que explica a facilidade em se aprovar os projetos de lei de criação de novos colégios militares. Seria importante mapear as narrativas dos deputados e os pedidos que surgem da Assembleia para a criação de outros colégios, o que não foi objeto de investigação neste artigo.

7 Por exemplo, em 2013, dos 19 colégios criados, 15 não foram nomeados, a Lei nº 19.968/2018 nominou oito colégios criados em 2013 e sete criados em 2017. Isso implica uma nova ordem no processo de implantação dos CPMG (GOIÁS, 2013b; 2017; 2018).

8 A expansão ocorrida no ano de 2015, quando o governo criou 15 novos CPMG, pode ser explicada como uma retaliação ao movimento grevista ocorrido no primeiro semestre deste ano.

9 O Quadro 3 foi reproduzido tal como consta como Anexo Único da Lei nº 18.357, de 30 de dezembro de 2013, disponível no site do Gabinete Civil. O anexo conta com a atualização da Lei no 19973, de 15.01.2018, e o número de FCEM foi reproduzido como está no Anexo atualizado.

Referências

BELLE, H. B. M. **Escola de Civismo e Cidadania: Ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás.** Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2011.

BERTONI, E. **Cresce no Brasil o número de escolas básicas públicas geridas pela PM**. In. Folha de São Paulo, 10 de agos./2015. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666631-cresce-no-brasil-o-numero-de-escolas-basicas-publicas-geridas-pela-pm.shtml.

CRUZ, L.A.C.M. **Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017.

CUNHA, L.A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. In. **Educ.Soc**., Unicamp: Campinas, v. 28, n. 100, p.809-829, out. 2007.

GOIÁS, **Lei Nº 8.125 de 18 junho de 1976.** Dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1976/lei_8125.htm.

____. **Ofício Mensagem N. 115/01 de 30 de novembro de 2001**. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, Goiânia, 2001.

____. **Lei N. 14.050, de 21 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_14050.htm.

____. **Lei N. 18.108, de 25 de julho de 2013**. Dispõe sobre a criação, instalação e o funcionamento na Polícia Militar do Estado de Goiás das unidades que especifica e dá outras providências. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2013/lei_18108.htm.

_____. **Lei N. 18.324, de 30 de dezembro de 2013**. Cria os Colégios da Polícia Militar que menciona e dá outra providências. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2013/lei_18324.htm.

____. **Lei N. 18.357, de 30 de dezembro de 2013**. Institui, no âmbito da Secretaria de Estado da Segurança Pública, Funções Comissionadas de Administração Educacional Militar – FCEMs – para os fins e nos valores que menciona e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=11215

____. **Lei N. 18.556, de 25 de junho de 2014**. Dispõe sobre a criação do Colégio da Polícia Militar de Goiás – CPMG que menciona e dá outras providências. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2014/lei_18556.htm.

____. **Lei N. 18.967, de 22 de julho de 2015**. Dispõe sobre a transformação das unidades de ensino que específica em Colégios Militares e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2015/lei_18967.htm.

____. **Lei N. 19.066, de 21 de outubro de 2015**. Introduz alterações na Lei no 18.967, de 22 de julho de 2015, que dispõe sobre a transformação das unidades de ensino que especifica em Colégios Militares e dá outras providencias. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2015/lei_19066.htm.

____. **Lei N. 19.437, de 30 de agosto 2016**. Dispõe sobre modificações na Lei no 18.357, de 30 de dezembro de 2013, no seu Anexo Único, e dá outras providências Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2016/lei_19437.htm

____. **Lei N. 19.779, de 18 de julho de 2017**. Denomina Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás as unidades dos Colégios da Polícia Militar de Goiás e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=21657.

____. **Lei N. 19.880, de 01 de novembro de 2017**. Altera a Lei n. 14.050, de 21 de dezembro de 2001, que dispõe sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=22224

____. **Lei N. 19.651, de 12 de maio de 2017**. Dispõe sobre a criação de Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás – CPMG – nos municípios que especifica, e dá outras providencias. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=21519

____. **Lei N.19.968, de 11 de janeiro de 2018**. Altera a Lei n. 14.050, de 21 de dezembro de 2001, que dispõe sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=22484

____. **Lei N. 19.973, de 15 de janeiro de 2018** . Dispões sobre a criação do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – CEPMG – que específica e dá outras providencias. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=22471

____. **Lei N. 20.046, de 20 de abril de 2018**. Dispõe sobre a denominação do Centro de Ensino em Período Integral – CEPI – que menciona e dá outras providências. Disponível em http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=22583.

SANTOS, R.J.C. **A Militarização da Escola Pública em Goiás**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2016.

SOUZA, Cibeli de. **História da Politica Militar de Goiás**. Goiânia, 1999.

ZYLBERBERG, S.; JALLES, C.; PAIVA, D.; MOTA, R.R.; PINHEIRO, L.. **Marconi Ferreira Perillo Junior**. FGV, http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/marconi-ferreira-perillo-junior.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.852

O desmantelamento do direito
à educação no pós golpe

The dismantling of the right to
education in the post-coup

El desmantelamiento del derecho
a la educación en el post golpe

JOÃO PAULO DE SOUZA DA SILVA*
Universidade Federal do Paraná, Curitiba- PR, Brasil.

DANIELLE SCHEFFELMEIER MEI**
Universidade Federal do Paraná, Curitiba- PR, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste artigo é discorrer sobre o desmantelamento de direitos que está diretamente ligado ao golpe de 2016. Fazendo um recorte temporal de 2013 a 2017, este trabalho visa relacionar as políticas de austeridade com a redução de investimentos na educação, com as mudanças na legislação de maneira muito acelerada e sem debate público coerente e consciente. O artigo toma como ponto de partida as marchas de 2013, quando uma camada da população que historicamente não ocupava as ruas por reivindicações entra em cena, fazendo movimentações amorfas e sem objetivos comuns.

Palavras-chaves: Reformas educacionais. Congelamento de investimentos. Golpe de 2016.

ABSTRACT: The objective of this article is to discuss the dismantling of rights directly related to the coup of 2016. Making a time frame from 2013 to 2017, this work aims to relate the austerity policies with the reduction of investments in education, with the very quick changes in

* Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor da Faculdade São Braz (Curitiba), nos cursos de licenciatura em Pedagogia e bacharelado em Teologia. Professor da rede pública municipal de ensino de Curitiba. *E-mail:* <jpaulodesouza@hotmail.com>.

** Mestra em Comunicação e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. É graduada em Jornalismo. *E-mail:* <dani_mei@hotmail.com>.

legislation without coherent and conscious public debate. The article takes the marches of 2013 as starting point, when a specific part of the population that historically did not occupy the streets for demands, enters the scene, doing amorphous movements with no common objectives.

Keywords: Educational reforms. Investment freezing. Coup of 2016.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es discurrir sobre el desmantelamiento de derechos que está directamente ligado al golpe de 2016. En un recorte temporal de 2013 a 2017, este trabajo busca relacionar las políticas de austeridad con la reducción de inversiones en la educación, con los cambios en la legislación de manera muy acelerada y sin debate público coherente y consciente. El artículo toma como punto de partida las marchas de 2013, cuando una capa de la población que históricamente no ocupaba las calles por reivindicaciones entra en escena, haciendo movimientos amorfos y sin objetivos comunes.

Palabras clave: Reformas educacionales. Congelación de inversiones. Golpe de 2016.

Introdução

Este trabalho objetiva traçar um panorama dos ataques estabelecidos em face da educação pública e dos educadores, a partir do ano de 2016, quando a presidenta Dilma Rousseff foi afastada de seu mandato, após golpe parlamentar. Compreende-se que as diversas agressões contra os direitos historicamente e socialmente construídos ao longo de décadas pelas gerações passadas não se configuram em mera coincidência, ao contrário, se caracterizam como estratégia de manutenção de poder, por parte dos que se estabeleceram por meio do Golpe de Estado. Para tanto, o artigo faz um recorte temporal desde as chamadas "marchas de 2013" até o final de 2017, ano em que foram aprovadas diversas medidas que comprometem o futuro da educação brasileira, além do corte nos investimentos sociais.

O fim da destinação dos recursos do pré-sal para educação, o congelamento dos investimentos sociais por 20 anos, a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o projeto "Escola Sem Partido", a reforma do ensino médio são apenas diferentes frentes de desconstrução do ideal de uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade, no horizonte da educação brasileira, pelo menos desde a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no ano de 1932.

O "gigante" acordou

Em 6 de junho de 2013, um grupo se reuniu na Avenida Paulista, em São Paulo, para protestar contra o aumento de 20 centavos no preço das passagens de ônibus, segundo informações do jornal *Folha de São Paulo*[1]. O Movimento Passe Livre (MPL) não tinha noção, naquele momento, do que se tornaria essa manifestação, considerada então o marco zero das chamadas "Marchas de 2013". As marchas aconteceram em diversas cidades do Brasil e iniciaram com o lema "Não era pelos 20 centavos", porém, as bandeiras não pararam aí:

> Junho de 2013 também carrega uma multidão de reivindicações, frustrações e aspirações. Não foi por acaso que o aumento das tarifas e a realização de grandes eventos esportivos no país catalisaram insatisfações de ordens tão diferentes. O transporte público é exemplar de ineficiência, má qualidade e preço exorbitante. Pelo menos desde 2003, vinha se organizando um movimento nacional (o Movimento Passe Livre, MPL), com manifestações importantes contra todos os episódios de aumentos de tarifa. Comitês Populares da Copa se formaram nas cidades-sede do campeonato mundial de futebol para denunciar violações de direitos e para questionar os supostos benefícios que viriam com os gastos públicos com a organização. São movimentos que se formaram e que funcionam de maneira apartidária, mantendo autonomia e independência em relação a governos. São movimentos horizontais, que recusam a ideia da concentração da representação em uma liderança individual. A violenta repressão policial aos protestos que iniciaram pelo país desencadeou uma onda ainda maior de mobilização, tanto em defesa do direito constitucional de manifestação como contra a atuação da polícia em geral. E uma série de reivindicações veio se juntar às iniciais (NOBRE, 2013, pg. 4).

Com ações coletivas desencadeadas a partir desse evento, as diversas manifestações movimentaram as ruas do País, demonstrando a insatisfação da população em relação a temas diversos. Tendo em vista que o movimento não tinha um objetivo comum, o que se percebeu foi um "gigante amorfo", com diversas vozes e que não tinha características clássicas dos movimentos sociais, já organizados em torno de causas e que, tradicionalmente, promovem ações e protestos.

Nesse momento, estavam na rua, pela primeira vez, sujeitos advindos de classes sociais que, historicamente, não costumavam ocupar as ruas, dividindo o espaço com os movimentos sociais organizados, estabelecendo uma ambiguidade que

> Também resulta em mais de uma forma de identificação na política dos sujeitos--atores que compareceram às ruas em 2013: por um lado, os identificados com movimentos sociais e (ou) partidos políticos; por outro, os participantes individuais, convocados, sobretudo, pelas mídias digitais. Essas duas formas de ser sujeito político geraram as contradições e os conflitos políticos presentes no processo mobilizatório, o que levou os vários analistas das manifestações às incertezas sobre as possibilidades ou não de novas manifestações em 2014 e (ou) sobre o futuro político dos processos mobilizatórios nas ruas (Scherer-Warren, 2014).

Como resultado imediato, o Brasil assistiu a uma quantidade imensa de pessoas na rua reivindicando assuntos diversos, o que torna essas marchas um indício de insatisfação, mas sem organização e planejamento. O gigante acordou, foi para a rua e depois voltou para casa e a ordem naturalizada cotidiana foi retomada. No entanto, a popularidade da presidenta Dilma Rousseff caiu oito pontos naquele momento, a maior queda desde que ela assumiu o mandato, em 2010. E a descrença dos brasileiros nos serviços públicos, na ordem política e no futuro do País cresceu a olhos vistos.

2014: A Lava Jato e as eleições

O ano de 2014 foi marcado por dois momentos importantes no contexto político nacional: a eleição presidencial e o início da Operação Lava Jato[2], em 17 de março de 2014, antes do anúncio oficial das candidaturas dos presidenciáveis. Caracteriza-se como a maior operação[3] sobre corrupção no Brasil, envolvendo doleiros, políticos, empreiteiras e os desvios de verbas em empresas públicas, como a Petrobras. Resultou em seis sentenças, 37 condenações, mais de 452 milhões de reais ressarcidos em acordos de colaboração.

A Lava Jato tem um princípio de ação louvável, com a perspectiva de condenação de um grupo de pessoas que, historicamente, estava acima da lei, o que só foi possível em um governo com inspirações mais voltadas ao interesse geral da população. Mas, ao que parece, as ações da Lava Jato se mostraram parciais[4] ao longo do tempo, tendo em vista que os políticos ligados a determinados grupos não são investigados. Contudo, após quatro anos de existência, a operação é problematizada por parte significativa da população e da intelectualidade como mecanismo de perseguição política a determinados líderes partidários.

Outro ponto alto do ano de 2014 foi a eleição presidencial[5], muito acirrada, tendo no final do pleito os candidatos Dilma Rousseff (PT) e o vice Michel Temer; concorrendo com Aécio Neves (PSDB) e o vice Aloysio Nunes Ferreira. O resultado foi bem apertado e a chapa Dilma-Temer foi eleita com 51,65% dos votos válidos (54.483.045 Votos). Aécio-Ferreira ficou com 48,35% dos votos (50.993.533). Os votos brancos e nulos somaram cerca de seis milhões, ou 6,34%.

É interessante destacar que a campanha foi marcada por diversas pesquisas de opinião confusas ao longo do período, além de uma expectativa do empresariado e elites que a chapa de Aécio venceria na ocasião, o que não aconteceu. Apesar de todas as denúncias e as marchas de 2013, que ainda estavam recentes na memória das pessoas, o governo de situação foi reeleito.

2015: Crise do governo Dilma

O ano de 2015 foi marcado por crises no governo Dilma, além de uma divisão teoricamente ideológica da população que acarreta o afastamento da presidenta no ano seguinte. A Carta Maior[6] elenca as crises da aliança de classes, a crise econômica e a política.

A primeira diz respeito ao esgotamento do "modelo de pactuação da renda com a ampliação econômica do mercado interno", mas a configuração política não estava alinhada. A crise de alianças foi percebida em relação às classes médias, que não tinham seus interesses representados neste momento; à classe produtiva, que viu seus rendimentos caindo; à mídia, que diariamente publicava notícias negativas em relação à economia e à situação política, causando uma sensação de desconfiança por parte da população. A aliança de classes mostra um enfraquecimento, demonstrando ainda mais a ruptura e a divisão de opiniões e interesses.

A segunda crise destacada na reportagem de Francisco Fonseca é a institucional, do estado de direito, e a mobilização das elites. As investigações das operações policiais da época demonstravam a parcialidade das prisões, e a mídia seguiu seu espetáculo: quase não se vê a conversa pública, já que a mídia tomou esse espaço, substituindo-o pelos espetáculos da televisão (manipulados), no exemplo das eleições políticas e, agora, ao publicar grande quantidade de notícias e conteúdos relacionados à crise.

> Mas a contraparte da crise do Estado de Direito Democrático é a mobilização das classes médias e segmentos das elites econômica, política e intelectual em prol do *impeachment* da presidente Dilma e do extermínio do PT e das pautas progressistas. Tais elites, que se beneficiaram fortemente da ampliação do mercado interno (crédito e consumo), da política exterior diversificada e do desenvolvimento econômico e social como um todo, o que inclui a superação do crash de 2008, voltam-se fervorosamente contra a presidente, seu partido e sua principal liderança em razão do ódio de classes, ancorado no imemorial privilégio de classes havido no Brasil, e sequer superado, apenas amenizado (FONSECA, 2015).

Para completar o cenário que precede o golpe de 2016, a crise econômica internacional tem reflexos na economia brasileira. No entanto, essa crise pareceu efetivamente mais política, pois demonstrava com clareza que as classes dominantes não apoiariam mais as medidas sociais adotadas pelos governos Lula e Dilma. Além disso, a divisão de renda não seria cogitada por grandes empresários nacionais que viam seus lucros reduzidos.

2016: o ano que não terminou

Com o afastamento da presidenta eleita Dilma Rousseff, Michel Temer assume interinamente o cargo de presidente em maio de 2016. Uma das suas primeiras ações foi nomear apenas ministros homens, o que não representa a maioria da população brasileira,

composta por mulheres e negros, o que cria, obviamente, um desconforto: os homens que decidiriam boa parte dos destinos do Brasil não tinham a cara da população brasileira.

Dilma Rousseff foi afastada em definitivo do cargo em 31 de agosto de 2016. Após esse fato, uma série de medidas impopulares começa a ser lançada pelo Governo federal e que ferem diretamente a educação. A constar: a Proposta de Emenda Constitucional nº 241 (depois PEC 55), que congela os gastos públicos por 20 anos; a reforma do ensino médio, via Medida Provisória (MP), e o projeto de lei batizado de "Escola sem Partido" ou "Lei da Mordaça", com impacto direto na atuação docente.

Em outubro de 2016, escolas e universidades de 20 estados e do Distrito Federal passaram por um movimento de ocupação contra a reforma do ensino médio, prevista na Medida Provisória (MP) 746, e contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55, que restringe os investimentos sociais do Governo federal, inclusive em educação, ambas propostas do Governo Temer.

Além disso, a extinção do Ministério da Cultura causou manifestações dos artistas e profissionais da área. A interpretação que se faz a respeito deste episódio é que, com a unificação das pastas de Educação e Cultura, a segunda acaba por receber menos investimentos, em um governo marcado por políticas de austeridade.

O número de escolas ocupadas no Paraná contra a reforma do ensino médio, proposta por Michel Temer, chegou a cerca de 900. O movimento, que teve início em São José dos Pinhais, no dia 3 de outubro, se espalhou para todos os cantos do estado. A insatisfação com o atual modelo de governo se acentua no Paraná devido ao 29 de abril de 2015, quando o governador paranaense Beto Richa autorizou uma ação da polícia militar para reprimir uma manifestação de professores e professoras. Eles decidiram pela paralisação devido a votação que autorizava o Governo estadual a mexer na Previdência para cobrir outros gastos. Como resultados, 200 pessoas ficaram feridas e a medida foi aprovada. Como forma de protesto e para relembrar a data, não há aulas nas escolas estaduais do Paraná nesta data (MEI, SILVA, 2017).

Entre o teto e o assoalho do Estado: a EC 95

A emenda constitucional nº 95[7], de 15 de dezembro de 2016 "altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências". A alteração, resultado dos projetos de Emenda Constitucional 241 e 55, estipula um limite de investimentos públicos nos próximos 20 anos, e ficará vigente até 2036. A votação foi precedida de muitos protestos por parte da sociedade civil organizada, em especial estudantes de universidades públicas, que classificaram o projeto como prejudicial para o desenvolvimento da educação a longo prazo.

Outra questão que surge ao longo do processo de tramitação desta legislação é que houve, por parte do Governo federal e da mídia, a utilização de um discurso que classificava a PEC como necessária para estabilizar os gastos. Cynara Monteiro Mariano (2017) analisa as consequências a longo prazo:

> As regras do novo regime não permitem, assim, o crescimento das despesas totais e reais do governo acima da inflação, nem mesmo se a economia estiver bem, o que diferencia o caso brasileiro de outras experiências estrangeiras que adotaram o teto de gastos públicos. Somente será possível aumentar os investimentos em uma área desde que sejam feitos cortes em outras. As novas regras desconsideram, portanto, as taxas de crescimento econômico, como também as demográficas pelos próximos 20 (vinte anos), o que (e aqui já antecipando a nossa crítica a respeito), poderá levar ao sucateamento das políticas sociais, especialmente nas áreas da saúde e educação, pondo em risco por completo a qualidade de vida da população brasileira (MARIANO, 2017, p. 261).

Segundo a autora, essa medida terá consequências, ainda, no investimento em novas tecnologias, contratação de pessoal, reajuste salarial, entre outros. Além disso, impedirá a ampliação do atendimento à população, sendo que os investimentos somente serão calculados pelo percentual da inflação. Em notícia publicada no jornal O Globo[8] em 26 de junho de 2016, o então ministro da Fazenda, Henrique Meirelles sinalizava a desvinculação das despesas com saúde e educação como uma medida para solucionar o "engessamento do orçamento", além de ser a bandeira utilizada pelo governo, na conjuntura, para conter as despesas governamentais, o que não se aplica na prática.

Os tributos são as contribuições compulsórias pagas por todos os cidadãos ao efetuar compras ou pagar contas. Os tributos são classificados em impostos, taxas e contribuições de melhoria. Os impostos incluem, por exemplo, Imposto sobre Exportação, Imposto de Renda e Imposto sobre Produtos industrializados, e são os recursos destinados obrigatoriamente à educação. Atualmente, a União deve investir 18% dos impostos na educação. Os estados e municípios devem destinar pelo menos 25% cada e esses recursos devem ser investidos na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

O problema desse sistema é que a União arrecada mais e é a que menos investe efetivamente na educação básica. Além disso, a arrecadação dos estados e municípios é muito menor que a da União, gerando desigualdade no acesso à educação básica. Quando os municípios assumem a responsabilidade pela educação infantil e ensino fundamental, a União se isenta da responsabilidade constitucional de garantir acesso à educação básica.

Além disso, a educação infantil e ensino fundamental somam o maior número de matrículas, e recebem menos verbas, já que são mantidos por meio dos recursos dos estados e municípios. Com as desigualdades dos municípios do Brasil, muitos apresentam condições financeiras baixas para investir efetivamente em educação.

Ao defender que a redução de investimentos em áreas estratégicas seria a "salvação" para as contas do governo, não se considerou a taxação de grandes fortunas como

solução para os problemas econômicos. Ao comparar os dados[9] de salário e alíquotas de Imposto de Renda, é possível perceber que as pessoas que recebem os salários mais altos do Brasil são as que menos pagam impostos, ou seja, tem mais renda quem está fora da taxação. Uma pessoa que recebe aproximadamente dez salários mínimos paga a mesma porcentagem de impostos de alguém que recebe 70 salários. Isso indica que a porcentagem é a mesma, mas as diferenças de faixa salarial são grandes.

Com isso, as grandes fortunas continuam intactas, pois não são tributadas, o que gera ainda mais desigualdade. Por outro lado, em relação aos impostos pagos pela população em geral, o Brasil tem uma carga tributária de 33,7, abaixo dos 35, que é a média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No entanto, cerca de 50% dos impostos pagos no País são sobre bens e serviços, itens básicos para a manutenção das famílias, incluindo itens como mercado e combustível. Esses impostos são pagos igualmente por pessoas com rendas totalmente distintas, o que torna o cenário injusto para aqueles que recebem menos e têm de pagar os mesmos impostos do que as pessoas que recebem muito. Por outro lado, o imposto pago sobre os ganhos ou lucros soma apenas 6% dos 33% pagos, indicando que as pessoas com maior renda pagam menos impostos, ou pagam ainda muito pouco.

A BNCC como controle/engessamento da educação

As discussões sobre as bases nacionais comuns não são novas no Brasil. Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais já sinalizavam para um currículo comum orientado pelas reformas da educação no Governo Fernando Henrique Cardoso, com forte viés centralizador. Já nos anos 2000, há a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em todos os níveis, culminando, em 2010, na aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes da Educação Básica. Esse documento legisla sobre os diferentes níveis e modalidades da educação infantil ao ensino médio.

Antes mesmo de se perguntarem se faz sentido uma base comum nacional ou um currículo mínimo nacional, educadores dos mais diferentes lugares, formações e campos de atuação estão se debruçando sobre as listagens de objetivos elaboradas por especialistas a pedido do MEC e que em muitos aspectos remetem à taxionomia de objetivos que marcaram a política curricular nacional em tempos de ditadura civil-militar.

Contudo, no que se refere à formulação de uma base nacional comum, reforçamos a preocupação de que tal base venha a se tornar um currículo único e mínimo, desprezando a diversidade, a autonomia escolar e a criação docente. O currículo mínimo, a pretexto de servir de mecanismo para se atingir melhor padrão de qualidade, enseja um ensino pasteurizado, conteudista, antiplural e antidemocrático na medida em que retira a autonomia dos sistemas de ensino, das escolas e dos profissionais da educação.

Em que medida a definição de uma base nacional comum curricular para o País não estaria incorporada à perspectiva pragmática de um currículo cuja racionalidade explicita ainda uma lógica instrumental e portadora da possibilidade de que se instituam mecanismos de controle sobre as possibilidades formativas de crianças e jovens? A que e a quem serve a ideia de um currículo mínimo nacional? Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, dado seu caráter norteador e menos prescritivo, já não seriam suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais, culturais, entre outras?

A proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola.

Já no final dos anos 1980 e vigorosamente nos anos 1990, o cenário educacional passa a ter uma novidade que marcará definitivamente as políticas vindouras no País. Trata-se do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). No princípio com avaliações amostrais, o Saeb teve o importante intuito de mapear e nos deixar conhecer aspectos importantes das redes de ensino para a implementação de políticas públicas que visassem à melhoria da educação.

Ao final dos anos 1990 e nos 2000, temos cada vez mais um requinte na configuração e implementação dos testes de larga escala no qual o sistema se baseia. Com o fim da base amostral e a introdução da base censitária, passamos a ter algumas possibilidades que antes não tínhamos: se, por um lado, era possível chegar mais próximo das escolas, por outro, a possibilidade de ranqueamento, de responsabilização de seus profissionais e alunos com os prêmios e castigos, aproximou nossas escolas de uma política mais competitiva, de bônus e de ônus (BALL, 2005; FREITAS, 2012).

Nossas escolas passaram a ser exigidas, pelas políticas implementadas, a trabalhar a partir de uma lógica empresarial, cujo resultado passa a ser o mais importante. Podemos dizer que chegamos à educação do treino e do produto. A avaliação é vista como possibilidade de medição de um conhecimento que, por sua vez, pode ser medido, destituído de qualquer complexidade e subjetividade. Importa um currículo enxuto, um bom treinamento, um professor aplicador de conteúdos e um aluno que responde às avaliações com alternativas, sem desenvolvimento de senso crítico (FERNANDES, 2015, p. 402).

Acrescente-se ainda que a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação, que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala.

Enfatiza-se que a BNCC pode ser um engessamento, com propostas vinculadas ao mercado, dependendo dos sujeitos e das correlações de força envolvidas no processo.

Lei 13.415/2017 – Reforma do Ensino Médio

Estabelecida através da Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016, a Lei modificou a LDBEN 9.394/96, 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, além de outras modificações. Entre as principais mudanças, o projeto estabelece uma carga horária de 800 horas para o ensino fundamental e 1.400 para o ensino médio, distribuídas em 200 dias letivos.

O currículo fica dividido em duas partes: uma parte comum de 1.800 horas a todos/as estudantes e outra, dividida em cinco itinerários, em que o/a estudante terá que fazer aquilo que escola/sistema ofertar: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas; 5) formação técnica e profissional.

A principal questão a ser destacada neste primeiro momento é a seguinte: ao contrário do que o governo divulga, os itinerários formativos não serão necessariamente escolhidos pelo estudante. Serão contemplados conforme as condições da escola em ofertá-los. A premissa de escolha, especialmente em escolas públicas, portanto, é uma ficção. Diante do déficit histórico e estrutural de recursos humanos nas escolas públicas, não é difícil prever o cenário nessas instituições. Por outro lado, no ensino privado esse quadro poderá configurar-se como novo nicho de mercado e até mesmo como bandeira de *marketing*, tendo em vista que poderá ofertar maior leque de itinerários.

É possível prever, então, que essa estrutura do ensino médio poderá trazer ainda mais desigualdades, pois os colégios particulares provavelmente manterão todas as disciplinas, o que resultará também no *marketing* educacional, apresentado pelos autores Marcos Cobra e Ryon Braga. Eles definem o *marketing* educacional como a utilização de conceitos mercadológicos, via atração de mais alunos para se obter lucros, pois os colégios podem defender que estão lecionando todas as disciplinas.

Por outro lado, o ensino público, já classificado atualmente como "sucateado", fará com que os alunos se dediquem principalmente às áreas de linguagens e matemática, por exemplo. Isso prejudicaria o direito dos estudantes à educação, que prevê o papel da escola como transmissora dos saberes da humanidade. Com a exclusão de conteúdos da grade obrigatória, é claro que os conteúdos não obrigatórios serão trabalhados de maneira displicente, isso se caso forem abordados.

> Na escola, mesmo socializadora como todos os processos sociais, deveria preponderar a construção da consciência crítica e autocrítica, dentro da perspectiva da

> formação do sujeito. Educação reclama postura de sujeito. É o cerne da emancipação, que somente medra em sujeitos. Emancipação emerge, quando objetos se apercebem de sua subordinação, e, num processo de conquista, avançam para a condição de sujeitos (DEMO, 2009, p. 100).

As únicas disciplinas obrigatórias nos três anos são Língua Portuguesa e Matemática. É obrigatório ofertar também uma língua estrangeira e, neste caso não há escolha, pois a língua obrigatória é a inglesa, sendo opcional a oferta da língua espanhola. O texto informa que a Base Nacional "incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia". Nota-se que esses campos não são chamados de disciplinas. Na realidade, também não serão obrigatórias, já que poderão ser diluídas em outras disciplinas. O mesmo vale para áreas como geografia, história e química, que ficarão diluídas nos itinerários formativos.

A reforma atinge indiretamente a formação dos novos professores no atendimento a essas demandas. A formação do professor é indispensável porque há saberes e competências que são específicos da docência. Porém, ensinar bem uma matéria não requer apenas saber o conteúdo – é preciso compreender o complexo processo ensino-aprendizagem. Além dos problemas didáticos, não resta dúvida que isso abrirá ainda mais brechas para contratações emergenciais, minando concursos e deslegitimando o sentido dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, a Reforma não tem nada de ingênua, servindo como caminho para o estabelecimento da "escola sem partido".

Lei da mordaça: Escola "sem" partido

O projeto[10] de Lei 7180/2014[11], proposto por Erivelton Santana (Patri-BA), discorre sobre o Escola Sem Partido, que teve votação postergada no mês de julho devido à divergências[12] entre grupos favoráveis e contrários a ela. O projeto proíbe a abordagem de temáticas de gênero, além de colocar o educando em uma posição de vulnerável ou, a partir de uma leitura mais crítica, como se ele fosse totalmente influenciável pelo educador, o que não se aplica na prática, tendo em vista que o estudante deve ser considerado como sujeito no processo de ensino e aprendizagem. Correm no Congresso Nacional, assembleias legislativas e câmaras de vereadores pelo País um sem número de projetos com o mesmo escopo.

O ministro Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal (STF), em 2017, decidiu pela inconstitucionalidade da Lei 7.800/2016, do estado de Alagoas, baseada no projeto Escola sem Partido – que se propõe a combater uma suposta "doutrinação ideológica marxista nas escolas". Para o ministro, a norma não tem condições de promover uma educação sem doutrinação.

O Conselho Nacional de Direitos Humanos, em 23 de agosto de 2017, se manifestou publicamente contra "quaisquer iniciativas, públicas ou particulares, que tenham como objetivo restringir a liberdade de comunicação em ambiente escolar". Em abril do mesmo ano, relatores das Nações Unidas também se posicionaram contra o projeto, classificando-o como "censura".

Com isso, a impressão é que o ensino é uma via de mão única, o que Paulo Freire definiu como educação bancária, na qual o professor apenas "deposita conhecimentos" e os estudantes recebem. Esse modelo está fadado ao fracasso e Paulo Freire considera que "aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir - reconstruir, construir para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito" (FREIRE, 1997, p. 77).

A ideia é que os estudantes consigam construir um aprendizado mais crítico e o "diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica, de seus "achados". A uma certa rebeldia. No sentido mais humano da expressão" (FREIRE, 2007, P. 98). Desse modo, o projeto de lei considera a educação bancária como modelo ideal, e não leva em consideração que o estudante é também um agente no meio, e que é ator em sua realidade social.

O projeto estabelecia, ainda, que os educadores deveriam deixar em um cartaz, na sala ou no mural, os conteúdos que seriam ministrados, demonstrando um quê de censura à atividade docente, que também fere a liberdade de cátedra, ou seja, de livre ensino, aprendizagem, pesquisa e divulgação do conhecimento. Além disso fere o artigo 206 da Constituição Federal, que traz:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: 7 [...]; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Ao definir conteúdos que não podem ser abordados, o projeto de lei coloca em xeque o modelo de educação livre e se aproxima a um modelo controlado. O projeto da chamada Lei da Mordaça traz na justificativa o seguinte conteúdo:

> É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (BRASIL, PLS 193/2016).

A partir do conteúdo, é possível perceber que há um pré-julgamento da função do professor, que é colocado novamente na posição da educação bancária apresentada por Paulo Freire. Além disso, há um preconceito em relação à figura do educador, apresentado

como um verdadeiro propagador de ideologias. Os motivos são apresentados sem comprovação científica ou embasamento teórico, o que deixa claro que são apenas "convicções" de que a realidade funciona desta maneira, o que não é percebido no ambiente escolar.

> Resumidamente pode-se afirmar que a liberdade de ensinar aparece no texto constitucional como liberdade institucional e como liberdade docente. Em ambos os casos ela é limitada por um conjunto de outros princípios e garantias constitucionais e pela estrutura do sistema educacional brasileiro. Mas em ambos os casos ela é suficiente para garantir o pluralismo de ideias e abordagens pedagógicas e de expressão de pontos de vista acadêmicos, mantendo assim a sua finalidade (RODRIGUES, MARROCO, 2014, p. 6-7).

O projeto "Escola sem Partido", com seus propósitos de eliminação da política como esfera de debate e formação do pensamento livre, tornou-se um instrumento de disputa para respaldar os retrocessos no campo dos Direitos Humanos que se efetivam com o Golpe de 2016. É possível aferir, no entanto, que a escola já tem partido sim: o que objetiva o desmantelamento das políticas públicas, que deseja a formação meramente tecnicista e não preocupada com a formação integral do indivíduo. Essa escola tem o mesmo partido há décadas, e é aquele que não olha pelas camadas mais populares.

Considerações finais

O setor privado está cada vez mais organizado para dar direção às políticas públicas. No entanto, é possível perceber que o setor privado mercantil, organizado ou não em redes, não é uma abstração. Ele é formado e operado por sujeitos individuais e coletivos em um projeto de classe, sendo parte de uma ofensiva histórica do capital e com especificidades neste período particular do capitalismo.

Enquanto os neoliberais controlam o mercado de trabalho e concebem uma educação mercantilizada, os neoconservadores defendem um currículo oficial centralizado em um conhecimento oficial e no *status* do professor, que agora é visto como "a" autoridade na sala de aula em termos dos conhecimentos conteudistas. Alinhados à ideia de resgate e reforço da autoridade docente sobre os estudantes, os populistas autoritários, que representam o fundamentalismo cristão, representados na bancada evangélica e com apoio de outros grupos conservadores, defendem ferrenhamente a tradição representada pela família (em oposição ao multiculturalismo, diversidade de expressões familiares e diversidade de gênero) e uma escola autoritária centrada no adulto, ou seja, um espaço educacional não democrático. Para além desses três grupos, o quarto grupo da aliança hegemônica ainda se encontra em processo de crescimento, fortalecimento e reconhecimento na esfera do poder: é o grupo constituído pela nova classe média profissional e administrativa que é bastante influente no estabelecimento da agenda política educativa,

porque opera dentro da máquina estatal, embora não esteja necessariamente alinhado às concepções dos grupos anteriores.

É necessário conceber a educação e a escola a partir de pressupostos ora em curso no Brasil e que se fundamentam na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL, 1996), documentos inspirados nos princípios de liberdade, e nos ideais de solidariedade com vistas ao desenvolvimento do estudante e preparo para o exercício da cidadania. Para além desses princípios, a LDBEN fundamenta a educação brasileira nos princípios da

> (I) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (II) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; (III) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (IV) respeito à liberdade e apreço à tolerância; e (VIII) gestão democrática do ensino público.

Entende-se que a perspectiva salvacionista, de que o privado mercantil deve garantir a qualidade da educação pública, está inserida em uma lógica que naturaliza essa participação, pois parte do pressuposto neoliberal de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, para essa concepção, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo, na perspectiva de quem defende a lógica de mercado.

As disputas por um projeto de construção e consolidação de um sistema nacional de educação público, laico, gratuito democrático e de qualidade não apenas mobilizam múltiplos sentidos para cada um desses termos, mas também e sobretudo produzem fechamentos provisórios e contingenciais com o propósito de universalizar, hegemonizar um sentido particular, atribuído a cada um desses significantes. Ao se posicionar a favor ou contra a implementação de uma base nacional comum curricular e expor argumentos que sustentam posições, as pessoas participam de inúmeras outras disputas em torno da significação (LEITE, 2010) e desses significantes nos múltiplos contextos discursivos nos quais eles são acionados.

É necessário, entre outros pontos, financiamento adequado, condições de trabalho, formação continuada, valorização salarial e profissional dos trabalhadores da educação. Apenas dessa forma as escolas serão capazes de cumprir seu papel social, assegurando inclusão e qualidade do ensino a todos os estudantes.

Sobre a política de avaliação, almejamos outro referencial de avaliação da educação, que seja institucional e que compreenda as ações de gestores, as políticas públicas, as condições de trabalho dos educadores, além da avaliação estudantil.

Seguindo na trajetória de mais investimentos para as escolas públicas, fato é que para se atingir os pressupostos curriculares, outras políticas precisam caminhar *pari passu* com a base nacional curricular, de forma sistêmica, entre elas, a que garanta o acesso e a

permanência de todas as crianças e jovens nas escolas, bem como o financiamento necessário para assegurar, em todos os municípios brasileiros, independente da rede de ensino, escolas organizadas, bem equipadas e seguras, com profissionais capacitados, remunerados dignamente e com plenas condições para desenvolver projetos pedagógicos à luz dos princípios da autonomia escolar e da transmissão dos saberes – e sempre conectadas com os anseios sociais de suas comunidades.

Apresentado em: 14/05/2018, reapresentado em: 25/07/2018 e aprovado em: 28/07/2018

Notas

1 Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/12/1390207-manifestacoes-nao-foram-pelos-20-centavos.shtml>. Acesso em 07 de abr de 2018.

2 Disponível em: <http://arte.folha.uol.com.br/poder/operacao-lava-jato/#capitulo1>. Acesso em 07 de abr de 2018.

3 Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/para-o-cidadao/caso-lava-jato>. Acesso em 07 de mar de 2018.

4 Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-39299007>. Acesso em 07 de mar de 2018.

5 Disponível em: <https://www.eleicoes2014.com.br/candidatos-presidente/>. Acesso em 07 de abr de 2018.

6 Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/As-tres-crises-do-governo-Dilma/4/33990>. Acesso em 07 de abr de 2018.

7 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em 04 de abr de 2018.

8 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/governo-quer-desvincular-gastos-sociais-como-saude-educacao-19372493>. Acesso em 04 de abr de 2018.

9 Disponível em: <http://www.fenafisco.org.br/noticias-fenafisco/item/1197-sistema-tributario-brasileiro--reforca-a-desigualdade-diz-oxfam>. Acesso em 04 de abr de 2018.

10 Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_emendas?idProposicao=606722&subst=1>. Acesso em 24 de jul. de 2018.

11 Projeto ao qual estão apensados também os PLs n. 7.181/2014, 867/2015, 1.859/2015, 5.487/2016, 6.005/2016, 8.933/2017 e 9.957/2018, que versam sobre o mesmo tema. (Nota dos autores).

12 Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/560313--DIVERGENCIAS-IMPEDEM-VOTACAO-DO-PARECER-SOBRE-A-%E2%80%9CESCOLA-SEM--PARTIDO%E2%80%9D.html>. Acesso em 24 de jul. de 2018.

Referências

APPLE, Michael. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Currículo, v. 1, n. 1, p. 5- 33, jan./jun. 2001.

_____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Currículo, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.

BERSTEIN, Brasil. **Classes, códigos e controle. A estruturação do discurso pedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 23 de mar. 2016.

_____. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: Ministério da Educação, 1995. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 23 de mar. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 de mar. 2016.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 23 de mar. 2016.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 23 de mar. 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 de mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – documento preliminar.** Brasília: MEC, 2015.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** In.: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs). **Currículo, conhecimento e Cultura.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

DAGNINO, Evelina; ALVAREZ, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**. Belo Horizonte: UFMG, 2000, pp. 61-102.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília: ESFORCE, v.9, n. 17, p. 397-408, jul./dez, 2015.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC - Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília: ESFORCE, v.9, n. 17, p. 299-319, jul./dez, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2014**. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2014/10/RA_2014_final-embaixa.pdf. Acesso em: 23 de mar. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação da escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**. V.II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, pp. 57-121.

LEITE Miriam Soares. Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular. **Revista Teias**, Rio de Janeiro: UERJ, v.11, n. 22, p. 55-74, maio/agosto, 2010.

LIMA, Elvira Souza. **Neurociência e Currículo.** São Paulo: Editora Interalia, 2015.

_____. **Neurociência e Aprendizagem.** São Paulo: Editora Interalia, 2010.

LOPES, Alice. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Criticas**, Brasília: DE, v.21, n.45, p.445-466, mai./ago. 2015.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba: UFPR, v. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.

SILVA, João Paulo de Souza ; MEI, Danielle Scheffelmeier. Para nunca esquecer: os "massacres" de 30 de agosto e de 29 de abril. In: SANTOS, Joana Ribeiro dos; ROSA, Rebeca Silva Brandão. (Orgs.). **Ativismo, movimentos sociais e educação**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2017, v. 1, p. 197-219.

NOBRE, Marcos. **Choque de democracia**: razões da revolta. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

NÓVOA, Antônio. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINEZ, Silvia Alícia. (Orgs). **Educação Comparada**: rotas de além mar. São Paulo: Xamã, 2009.

OLIVEIRA, Antônio Angirlucio. **Implicações para as práticas docentes da política da SME do Rio de Janeiro concretizada nas avaliações externas.** 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Unirio, Rio de Janeiro, 2015.

SACRISTAN, J. Gimeno**. Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Reformas educativas y reformas delcurriculo. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais:** críticas e perspectivas. São Paulo: PUC/SP, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo**.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEIGA, João Marcos. **Base Nacional Comum:** currículo para a educação básica em disputa**.** Anped, 2015. Disponível em: http://anped.org.br/news/base-nacional-comum-curriculo-para-educacao-basica-em-disputa. Acesso em 23 de mar. 2016.

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jul. 2008.

PASINATO, Nara Maria Bernardes. **Proposta de indicadores para avaliação dos estágios de integração das TIC na prática pedagógica do professor**. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

VOSGERAU, Dilmeire Sant`Anna Ramos. A tecnologia nas escolas: o papel do gestor neste processo. In: BARBOSA, Alexandre (Coord.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil**: TIC Educação 2011. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012. p.35-45.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.857

Políticas de formação de professores: *construindo resistências*

Teacher training policies: *building resistance*

Políticas de capacitación docente: *construyendo resistencias*

KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA*
Universidade de Brasília, Brasília- DF, Brasil.

RESUMO: O texto analisa as políticas campo da formação, propostas no atual Governo Federal (2016-2018), com foco no programa de Residência Pedagógica. O programa se orienta pelo pragmatismo na concepção de formação de professores. Aponta-se para alguns elementos de crítica aos programa, indicando elementos de resistência para uma política de formação e profissionalização dos trabalhadores da educação, na epistemologia da práxis, nos termos defendidos pela área de Educação e pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Palavras-chave: Formação de Professores. Políticas educacionais. Epistemologia da práxis.

ABSTRACT: The text analyzes the field training policies, proposed in the current Federal Government (2016-2018), focusing on supervised internship program. The program is guided by pragmatism in the conception of teacher training. It points to some elements of criticism towards the program, indicating components of resistance to a policy of professionalization and training of education workers, in the epistemology of praxis, in the terms argued by the area of education and

* É doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. É professora adjunta da Universidade de Brasília no Departamento de Administração e Planejamento da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe). *E-mail*: <katiacurado@unb.br>.

by the National Association for the Professional Educators Formation (Anfope).

Keywords: Teacher Training. Educational policies. Epistemology of praxis.

RESUMEN: El texto analiza las políticas campo de la capacitación, propuestas en el actual Gobierno Federal (2016-2018), con foco en el programa de Residencia Pedagógica. El programa se orienta por el pragmatismo en la concepción de capacitación docente. Se apunta a algunos elementos de crítica a los programas, indicando elementos de resistencia para una política de capacitación y profesionalización de los trabajadores de la educación, en la epistemología de la praxis, en los términos defendidos por el área de Educación y por la Asociación Nacional por la Capacitación de los Profesionales de la Educación (Anfope).

Palabras clave: Capacitación docente. Políticas educacionales. Epistemología de la praxis.

Introdução

A Política Nacional de Formação de Professores foi lançada pelo Governo Michel Temer em outubro de 2017. A proposta deste artigo é abordar, respectivamente, uma análise sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como elementos delineadores da Formação de Professores, para os quais reiteramos o posicionamento de crítica e de resistência junto com outras entidades cientificas, dentre as quais destacamos: a Associação Nacional dos Pesquisadores de Educação (Anped), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae).

A Residência Pedagógica foi lançada como programa de governo, por meio de Edital, para orientar a política de formação inicial e continuada de professores da educação básica, submetendo as licenciaturas à Base Nacional Comum Curricular. A proposta indica uma reformulação do atual modelo de estágio supervisionado dos cursos de Licenciatura, das diversas Instituições de Educação Superior (IES), os quais estarão se submetendo aos critérios do Edital, cujos elementos apontam para

> [...] a criação da Base Nacional de Formação Docente. Essa base, que vai nortear o currículo de formação de professores no país, terá em sua proposta a colaboração de estados, municípios, instituições formadoras e do Conselho Nacional de Educação- CNE (MEC, 2017).

A ação do Governo nas políticas de formação vem se caracterizando pela fragmentação, com sucessivas reformas e mudanças que apresentam dimensões diferenciadas de profissionalização nos conhecimentos e dimensões científicas – técnicas, éticas, estéticas e culturais –,na formação inicial e continuada (FREITAS, 2007). Fica evidenciado, portanto, que há diferentes embates nas ações e programas de formação de professores propostos pelo Estado e que estes envolvem pesquisadores, movimentos sociais e entidades contra as ações de adesão do governo a uma política neoliberal e influenciada por organismos internacionais.

A justificativa da necessidade de formação pela qualidade da escola, no atendimento à juventude, na natureza da relação teoria e prática, e pelo processo de valorização docente, não se evidencia nos programas propostos pela política de formação de professores. Pois, nestes programas, não foram estabelecidos padrões consistentes de preparação docente ou uma proposta de subsistema nacional de formação de professores que comporia um conjunto de ações articuladas para pensar a formação inicial e continuada de professores, baseada em um conjunto de princípios comuns.

A construção de políticas educacionais *versus* capacidades estatais

Optamos por abordar o conceito de centralidade da noção de "capacidades estatais" para a formulação e implementação de políticas públicas, ressaltado pelo neoinstitucionalismo histórico (COUTINHO, 2013). O que nos parece retomado no atual Governo Federal, ao contrário das perspectivas que enfatizam a captura do Estado e sua fragilidade diante de grupos de interesse ou classes sociais, é o neoinstitucionalismo histórico, que enfatiza a "autonomia relativa" do Estado, que tem espaço próprio para atuação e desenvolvimento de suas capacidades, mesmo sendo permeável a pressões externas e internas (ARRETCHE, 1995). De acordo com esta perspectiva, exatamente porque os Estados modernos têm autonomia e interesses próprios – além de contar com capacidade para planejar, administrar e extrair recursos da sociedade – é que puderam ser desenvolvidos os modernos programas sociais.

Essa abordagem ressalta a centralidade das burocracias estatais na formulação e na implementação de políticas. Segundo essa perspectiva, as próprias capacidades estatais podem ser medidas pelo grau de burocratização e de insulamento das burocracias. Assim, quanto mais insuladas das influências da sociedade, maior seria sua capacidade de formulação e implementação de políticas (ARRETCHE, 1995). Segundo Coutinho (2013), a "capacidade estatal" é definida na capacidade de um Estado realizar transformações em múltiplas esferas, sendo que os estudos mais frutíferos são aqueles que focalizam as políticas públicas. Nessa lógica, as capacidades estatais referem-se aos recursos administrativos, financeiros e aos acordos disponíveis para moldar intervenções por meio de políticas.

As capacidades estatais variam, consideravelmente, em diferentes áreas de políticas. Neste texto, abordamos as políticas educacionais, especificamente as que se referem à formação de professores, que, no Governo Temer, têm sido inseridas como estratégias de realizações dos objetivos governamentais, diretamente na esfera educacional e, indiretamente, em diferentes esferas da administração e expansão do capital, bem como do controle social.

Nesse contexto, as capacidades estatais em contraposição ao conceito de governança expressam de forma mais adequada o atual momento político, já que a relação entre as organizações do setor público, do setor privado e da sociedade civil não são fundamentais para a efetividade do governo, e, sim, para a existência de uma burocracia estatal competente e corporativamente coerente (HUERTA, 2008).

Nas palavras de Rhodes (1996):

> Governança significa uma mudança no sentido da atividade governamental, referindo-se a novos processos de governo, ou a renovadas condições para o exercício do poder e para a organização estatal, ou a novos métodos por meio dos quais a sociedade é governada (RHODES, 1996, p. 652).

Portanto, a abordagem tradicional das capacidades estatais, neste momento, se sobrepõe às noções contemporâneas de governança. Isso não significa a exclusão dos vários atores presentes na definição de políticas de Estado, entretanto, no momento do considerado Estado de exceção, tais influências e convergências colocam-se situadas em grupos hegemônicos:

> [...] tende a se apresentar cada vez mais como o "paradigma de governo dominante na política contemporânea", seja nas democracias ou nos regimes totalitários, "como um patamar de indeterminação entre democracia e absolutismo" (AGAMBEM, 2004, p. 13).

Deste modo, entende-se que as capacidades estatais precisam ser analisadas sob duas dimensões: i) Técnico-administrativa, a qual envolve as capacidades derivadas da existência e funcionamento de burocracias competentes e profissionalizadas, dotadas dos recursos organizacionais, financeiros e tecnológicos necessários para conduzir as ações de governo de forma coordenada; (ii) Político-relacional, associadas às habilidades e aos procedimentos de inclusão dos múltiplos atores (sociais, econômicos e políticos), de forma articulada, nos processos de políticas públicas, visando à construção de consensos mínimos e de coalizões de suporte aos planos, programas e projetos governamentais. Enquanto a primeira dimensão pode ser associada às noções de eficiência e eficácia, a segunda está relacionada com as ideias de legitimidade, de aprendizagem e de inovação nas ações dos governos, portanto, legitimada na governança, cuja efetividade se encontra fragilizada, enquanto a primeira se apresenta fortalecida no estado de exceção.

Além disso, as propostas apresentadas nas políticas educacionais de formação de professores sugerem um campo profícuo de políticas públicas, sobre as estruturas das capacidades estatais versus a questão de governança, no Brasil do Governo Temer. A análise de conjuntura nos permite corroborar tais afirmativas. Uma análise de conjuntura é um retrato dinâmico de uma realidade e não uma simples descrição de fatos ocorridos em um determinado local e período. Ela deve ir além das aparências e buscar a essência do real. Porém, a realidade mundial, nacional ou local é multifacetada, o que torna difícil sua apreensão à primeira vista. O desafio de qualquer análise de conjuntura é compreender as inter-relações das partes que formam o todo, pois a totalidade é um conjunto de múltiplas determinações. Neste sentido, a análise de conjuntura funciona como um mapa que nos permite 'viajar' na realidade.

A conjuntura não tem autonomia absoluta em relação à estrutura, a qual continua sendo determinante para se entender a lógica dos acontecimentos políticos e econômicos. Nesta estrutura, o fundante são as relações de produção, e nesse momento das relações de produção capitalistas a conjuntura apresenta sempre algo diferente, numa noção restrita de 'novo'. Isto porque, a correlação de forças e de interesses varia em determinados momentos políticos. A margem de manobra dos atores, portanto, da capacidade estatal na esfera da conjuntura, é relativa. Ou seja, ela é determinada pelas limitações da estrutura. Achar que essa margem é ilimitada e que os atores podem fazer o que quiserem, mesmo em estado de exceção, é incorrer numa espécie de voluntarismo com consequências práticas no campo social e político.

Sendo assim, a conjuntura é determinada pelas alianças econômicas e políticas em um determinado período histórico. No momento, nosso modelo político – presidencialista – vive duas grandes crises: i) Mudança brusca do sistema de alianças entre Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário e; ii) Regime multipartidário com 32 legendas e outras em formação. Além disso, há uma crise financeira externa, a qual impacta o Mercosul com o agravamento financeiro em vários desses países. A China, por exemplo, desacelerou sua economia e desvalorizou o *Yuan*. E, para piorar, o Banco Central norte-americano cogita aumentar as taxas de juros, provocando uma revoada dos investimentos para os títulos do Tesouro americano.

Diferentemente das crises econômicas que são cíclicas – com começo, meio e fim –, a crise política depende do florescimento e da afirmação de um novo grupo, de uma nova (velha) hegemonia. É o que parece estar acontecendo no contexto atual, do qual emergem grupos ideológicos representantes de uma política conservadora. No Brasil, a sensação que se tem é que há um esgotamento de um ciclo econômico e de um ciclo político.

As características da crise política, econômica e financeira expressam-se na reforma da Previdência, no congelamento de salários, no aumento de impostos, na redução de benefícios e de direitos. Por consequência, produz desemprego, queda do salário real, queda da arrecadação, retração das atividades econômicas, altas taxas de juro, recessão

e aumento de impostos. Neste conjunto de ações, os principais beneficiados são os agentes do mercado financeiro, sobretudo, os portadores de títulos da dívida pública interna, e, também, os exportadores ligados ao agronegócio, devido à desvalorização do real e o aumento do dólar.

Na impossibilidade da análise totalizante da conjuntura no espaço deste texto, fiquemos com alguns elementos centrais já apontados. Assim, é preciso perceber que: se nos Governos Dilma-Lula havíamos assistido a certo giro à esquerda, esse giro foi modesto em seus resultados (DOMINGUES, 2015). Contudo, este giro trouxe a possibilidade de governança, tendo em seu centro políticas de equidade que suavizaram de forma humanitária, e economicamente estimulante, as agruras das massas de miseráveis da região mais desigual do mundo (DOMINGUES, 2015). Implicou, ainda, maior centralidade de Estados na perspectiva da governança, sem que a igualdade, propriamente, tenha sido alcançada.

Tais mudanças não foram estruturais e implicaram uma agenda frágil de políticas sociais, sem reverter elementos, tais como: a revisão da dívida pública e do sistema tributário; a mudança da estrutura de impostos, fazendo-a progressiva – baseada na riqueza –, ao invés de basear-se nos rendimentos do trabalho; a reforma agrária, acompanhada do financiamento dos pequenos produtores e das cooperativas; o rompimento do oligopólio de comunicação que compromete o discernimento; e o apoio à elevação do Mercado Comum do Sul (Mercosul). Assim, a crise estrutural aprofundou as contradições e permitiu o *impeachment*, bem como o Governo Temer como forma de "poder ilegítimo legitimado", com um objetivo muito claro: colocar o Brasil na agenda neoliberal.

Esta breve síntese dos interesses econômicos, políticos e geopolíticos do capitalismo neoliberal – em sua etapa de crise estrutural –, em especial no Brasil, nos permite compreender o momento da política atual no Governo Temer e algumas de suas ações, compreendendo-as na perspectiva da capacidade estatal e no distanciamento do conceito de governança. A questão é: *como tais elementos reverberam na política de formação de professores?*

Já desde a década de 1990, apresentou-se recorrentes discussões sobre a formação de professores como elemento fundamental no processo de qualificação da educação básica, sendo esta, na perspectiva do capital, considerada questão estratégica para a construção de cidadania e o desenvolvimento da Nação. Tal concepção está presente na argumentação das organizações internacionais que cobram dos países, em troca de diferentes apoios, principalmente o financiamento, o avanço das políticas de formação de professores, visando melhorar os índices nos resultados de avaliações e no perfil do cidadão a ser formado. Moraes (2003) analisa o perfil desse profissional na demanda de tais políticas educacionais:

> [...] versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se às novas tarefas, habilidades de cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na Educação Básica (MOARES, 2003, p.63).

Manifestações deste teor, sobre a formação de professores, reaparecem na Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura/UNESCO (2015), na Organização Internacional do Trabalho/OIT (2012) e na pesquisa TALIS (*Teaching and Learning International Survey*/2014) quando estas analisam o perfil de professor necessário para o processo de mudança na educação, bem como seu lugar na sociedade. Portanto, no Brasil, com efeito, as decisões de Governo foram tecendo um quadro conceitual, a partir das relações internacionais e nacionais, as quais permitiram as escolhas e formatos, do que formar, e para qual formação de professores. A questão estrutural nos permite tornar visível a força dos "contextos de influência" (BALL, 2008) e das agências mundiais que criam os parâmetros de qualidade para a educação e formação de professores, aproximando-os do ideário do mercado, tanto na linguagem, quanto nas estratégias de implementações de ações.

O Programa de Residência Pedagógica e a Base Nacional Comum Curricular

Segundo informações no site do Ministério da Educação (MEC) e no Edital de 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (Capes), o Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de Licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. A imersão acontecerá na escola de educação básica pública, a ser definida pela rede de ensino municipal e/ou estadual. Entre outras atividades, será organizada pela regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando, denominado preceptor, e orientadas por um docente da instituição formadora, que pode ser pública ou privada. As Instituições de Ensino Superior serão selecionadas por meio de edital público nacional, para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica.

A Capes indica que o Programa de Residência Pedagógica, articulado aos seus demais programas, compõem a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tendo como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de Licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

Os objetivos apontados neste Programa, são: i) Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de Licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar, de forma ativa, a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o

ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; ii) Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura, tendo por base a experiência de residência pedagógica; iii) Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da Licenciatura, e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; iv) Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A implementação do Programa de Residência Pedagógica, anunciado pelo MEC e desenvolvido pela Capes, causa estranheza e, contraditoriamente, aponta para a forma de política instituída no Governo, ao ignorar os mecanismos existentes em sua própria estrutura pelos quais são viabilizadas discussões democráticas com a comunidade acadêmica e científica da educação básica, pois deixa de convocar e dialogar com o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC), criado em 2007, quando a Capes incorporou a formação de professores para a educação básica como uma de suas responsabilidades. Este CTC foi fortalecido no contexto do Decreto nº. 6.755 de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, como instância responsável pela análise das políticas e programas de formação de professores (HELENA FREITAS, 2018).

Um segundo elemento de análise problematiza que o MEC, por sua vez, ao instituir o Programa de Residência Pedagógica, ignora as experiências exitosas de residência já existentes em nosso país – como a da Unifesp, criada em 2009 – e a Residência Docente do Colégio Pedro II, instituída pela própria Capes (HELENA FREITAS, 2018). O estudo realizado por Araújo e Curado Silva (2016), baseado em uma pesquisa bibliográfica – que abrangeu o período de 2000 a 2014 –, descreve três modelos de residência docente que estão acontecendo no País.

A primeira experiência no Brasil vem sendo desenvolvida pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Criada no ano de 2011, teve seu início no ano de 2012. A Residência Docente do Colégio Pedro II ocorre na forma de um projeto de formação continuada, pela qual busca-se aperfeiçoar a formação do professor de educação básica das redes públicas do Rio de Janeiro. A proposta equivale a de uma pós-graduação *lato sensu* e tem o objetivo de capacitar o docente recém-formado, desenvolvendo estratégias pedagógicas associadas a trabalhos acadêmicos (pesquisas), buscando o aprimoramento da capacidade profissional adquirida na graduação, aperfeiçoando a atuação desse docente nas atividades práticas e na totalidade do ambiente de escola pública.

A segunda experiência é um projeto de residência docente realizada pelo Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cuja referência foi o Programa do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Este projeto, busca proporcionar aos professores, em exercício na rede pública, experiências e práticas pedagógicas. O programa

constitui, dessa forma, uma política de formação que articula as reflexões acadêmicas e os desafios cotidianos de uma escola de ensino fundamental, de forma ampliada para a rede pública de educação básica mineira.

A terceira experiência é um projeto-piloto, em desenvolvimento no Colégio Visconde de Porto Seguro, localizado em Morumbi, São Paulo (SP). O "Programa de Residência Docente" teve início no ano de 2015, sendo inspirado pelo curso de formação de professores desenvolvido na Alemanha. Com duração de um ano, é destinado a professores e a futuros docentes que pretendem atuar no Colégio Visconde de Porto Seguro, no ensino fundamental e ensino médio. A literatura indica que há outras experiências, as quais, pelo objetivo do artigo, não nos cabe aqui detalhar. Nossa intenção é demonstrar que experiências foram ignoradas ou superficialmente citadas, como no caso da Unifesp.

Todas as experiências mencionadas e as discussões históricas de entidades, entre elas, Anfope, Anpae e Anped, foram negadas, em detrimento da construção de um Programa de Residência que se revela de caráter pragmático, principalmente, por dois elementos de análise: a concepção de currículo e da formação da educação básica vinculada a BNCC; e a proposta de articulação da teoria e prática tomadas como dadas em espaços distintos. Frente a essa realidade, elencamos alguns elementos que revelam a concepção do Programa de Residência Pedagógica, enquanto políticas de formação de professores.

» A análise que empreendemos, junto com a Anfope e outra entidades, é que esta vinculação ao currículo, aos programas de formação e ao currículo da educação básica, permite a relação direta com avaliações de larga escala e, portanto, uma padronização e quantificação que desconsideram os processos de ensino e aprendizagem de diversos conteúdos, elaborados, ricamente, no interior das escolas, pelos quais são contempladas a diversidade e pluralidade política, econômica, social e cultural do País, em suas distintas regiões e localidades. Além disso, o privilégio direcionado a duas disciplinas específicas reforça o intuito de contemplar a adequação à BNCC e ao *Programme for International Student Assessment* (Pisa) como um estudo comparado, fragmentando as dimensões e a importância das diversas áreas de conhecimento, bem como fragilizando a importância da função social da escola, dentre as quais transformar o senso comum em conhecimento científico, histórico e filosófico para emancipação do sujeito histórico.

» A BNCC será usada para padronizar e alinhar a formação inicial e continuada dos professores (em formação e em exercício), como já se nota com a recente instauração do Edital de Residência Pedagógica, pelo MEC. O programa de Residência Pedagógica torna-se uma estratégia intrínseca para o implemento imediato e mediato da BNCC nos programas de formação inicial, nos projetos de formação docente e nos projetos políticos pedagógicos das diversas escolas.

» A política proposta estagna no discurso de que a formação de docentes, nos cursos de Licenciatura, é teórica e oferece pouca prática, partindo de um conceito que desarticula teoria e prática como espaços diferenciados, e que não avança quanto às críticas e análises, necessárias sobre a formação de professores, mas que, no entanto, fazem fragmentar e separar a teoria da prática, reduzindo o conhecimento pedagógico à mera aplicação técnica dos conceitos mercantis da BNCC.

» A padronização da formação social, frente à exigência de elaboração de 'atividades' – envolvendo as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, as unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas –, reduzindo a formação de professores.

» A intenção de enfraquecer o conceito da unidade teoria-prática a um conjunto de procedimentos – 'aprender a fazer', 'como fazer', 'como aplicar técnica' –, descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora, aliada à realidade material das condições de trabalho e da vivência cotidiana das escolas e comunidades.

» O comprometimento desigual, em termos financeiros e de gestão, em um programa que contempla uma parte inócua e pouco representativa do universo dos estudantes das licenciaturas e a possibilidade de alocamento de fundos públicos para investimento da educação pública relacionados diretamente ao ensino, pesquisa e extensão, para as instituições da iniciativa privada, as quais favorecem a formação aligeirada e rasa de docentes.

» Fere a autonomia universitária ao induzir o referencial curricular da educação básica e ao interferir na proposta de um componente curricular das IES, e na constituição de projetos educacionais que articulem universidade e escola.

» Transfere a mediação das ações de formação docente das IES para um controle direto do MEC/Capes, fragilizando a autonomia universitária e a possibilidade de elaboração de projetos de educação – alternativos e emancipatórios –, substituindo as Diretrizes Nacionais dos Cursos de Licenciatura por um programa de distribuição de bolsas de controle e gestão externa.

» Esse movimento revela, ainda, a fragmentação da unicidade nos esforços pela qualidade na formação de professores, dicotomizando a formação entre estudantes bolsistas e estudantes não bolsistas, além de revelar o insignificante e reduzido alcance dessas iniciativas diante das necessidades históricas de formação de nossos estudantes e professores, provocando a formação desigual.

Diante de tais elementos, e no quadro da nova (velha) política, entendemos ser necessário toda forma de resistência articulada aos movimentos sociais, entidades e associações. Assim, propomos pensar a formação de professores no conceito de Residência Docente, mas com outra base epistemológica de formação, como forma de luta.

A epistemologia da práxis como resistência no Projeto de Residência Pedagógica

Postos os limites e a concepção das políticas representadas nos editais, e a necessidade de elaborar formas de ação – com intuito de defender a autonomia universitária e primar por uma qualidade na formação de professores –, no sentido unitário da teoria-prática referenciada no trabalho pedagógico como núcleo central da formação, entendemos ser possível, neste momento histórico, a subversão dos projetos institucionais como forma de resistência e manutenção de investimentos públicos em instituições públicas.

Assim, diante da conjuntura em que vivemos e confiante no papel da universidade pública comprometida com a formação de professores – relacionada à realidade social e histórica da sociedade e comunidades escolares –, posicionamo-nos pela adesão ao Edital, fazendo a disputa pela contemplação de projetos alocados nas instâncias públicas e reforçando a autonomia e isonomia universitária, sem perder de vista os princípios para uma formação docente. Lembremos que a adesão ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como programa, nos permitiu a transgressão, ao criar os projetos com autonomia.

Assim, buscamos assumir o conceito de Residência Pedagógica na perspectiva da Pedagogia da Alternância, desenvolvida no início do século XX na França e vinculada a agricultores, visando oferecer uma educação escolar que integrasse os sujeitos em suas culturas locais e possibilitasse o acesso aos conhecimentos significativos e vinculados ao mundo do trabalho, das famílias em pequenas propriedades agrícolas, com o objetivo de produzir uma educação que contribuísse para o desenvolvimento das pessoas e do meio rural (GIGLIO; LUGLI, 2013).

Dessa forma, nossa proposta de RP é uma organização da formação inicial de professores, quiçá continuada, que alterne períodos de aprendizagem em escolas públicas e períodos de aprendizagem em universidades públicas, entendidos como espaços formativos dialéticos, portanto, não podendo ser tomados isoladamente. A concepção de PRP, por nós defendida, busca inspirar-se nessa pedagogia pela renovação, cuja arquitetura permite desenvolver-se pela visibilidade conferida aos tempos e espaços de ensino-aprendizagem, referidos não apenas a modelos abstratos e ou restritamente práticos, mas à ousadia de considerar a vida e o trabalho parte de uma rede de formação na qual a escola e a formação que ela oferece, necessariamente, atuam em colaboração com os ambientes de formação acadêmica (GIGLIO; LUGLI, 2013). A Unifesp (2013) já desenvolve o projeto de RP nesse formato.

Aliado a essa perspectiva, e de acordo com as posições que a Anfope vem tomando ao longo da história – no intuito da unicidade de princípios constitutivos de uma docência que fomenta a formação social da escola –, faz-se necessário o apontamento de princípios na submissão de projetos e propostas aos Editais nº. 06/2018 e nº. 07/2018, como forma de resistência ao projeto neoliberal que toma a frente das políticas e das condutas sociais das escolas de educação básica e superior:

» A educação, e a formação de professores, como espaço público.

» A formação inicial e continuada comprometida com a docência, como atividade intelectual e criadora, propulsora da formação de sujeitos intelectuais e autônomos capazes de reconhecer as diferentes realidades em que os processos educativos tomam forma e lugar.

» A ênfase na base comum nacional para os cursos de formação de professores, como forma de propiciar a unidade e, dialeticamente, a multiplicidade de experiências curriculares (ANFOPE, 1988).

» A epistemologia da práxis como orientadora da formação de professores.

» A Residência Pedagógica na perspectiva da alternância.

» O estudo práxico do currículo, não subscrito na BNCC, mas como movimento de identidade da formação do sujeito, da escola e da educação básica.

» A formação e a valorização docente conforme indicado no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aprovadas pelo CNE, na Resolução nº. 02/2015.

» A unidade teoria e prática, enquanto postura intrínseca na produção de conhecimento, ou seja, na pesquisa que impregna a organização curricular dos cursos (ANFOPE, 1998).

» A escola e a universidade como espaços formativos dos professores, nos quais há teoria e prática.

» A imersão profissional nos espaços escolares, valorizando o estágio supervisionado como lócus de formação, de valorização e de produção do conhecimento.

» A residência pedagógica como projeto formativo de todos e para todos os estudantes das Licenciaturas.

» O princípio da imersão, tomado no processo de contato sistemático e temporário com as práticas profissionais, no caso, com os professores atuando nos contextos das escolas públicas.

» A articulação da formação de professores com o debate sócio-político da educação.

Entendemos, assim, ser necessário evitar a ingenuidade e a cooptação (FREITAS, L., 1998), interrogando os intelectuais que compactuam com um projeto cheio de incertezas. Aliás, proclama-se a "era das incertezas", na qual o debate político é perda de tempo para a lógica pragmatista, cega, que caminha guiando o projeto capitalista.

Nesta lógica, sabe-se da impossibilidade de recusar a profissionalização, a formação, a articulação teoria e prática e a gestão democrática, mas é preciso entender estas categorias dentro de cada projeto, pois confusão ideológica e falta de referências, não! A contradição como possibilidade de luta, sim! A contradição como cooptação, não!

E, em contraposição à concepção de uma política que forja a residência pedagógica no saber fazer, a partir da qual, mais uma vez, reafirmamos os pilares fundamentais de uma proposta de formação coletiva na residência pedagógica como alternância de espaços formativos, que buscam garantir autonomia e emancipação, bem como dar condições para que o professor possa atuar como e com a classe trabalhadora, a fim de que todos possam ser governantes.

A luta não é utópica, mas é o caminhar!

Recebido em: 17/05/2018 e aprovado em: 28/07/2018

Notas

1 A palavra conservador indica substantivo e adjetivo. No primeiro caso, conservador e a derivação conservadorismo implicam um conceito, um conteúdo; no segundo, corresponde à qualificação de atitudes práticas e ideias. Do ponto de vista do uso comum, conservadorismo está ligado à pretensão de manter intacta, de conservar, portanto, de rejeitar o novo e o apelo à mudança, visto como riscos à ordem instituída. A Ciência Política segue procedimento semelhante identificando o conservadorismo às ideias e atitudes que visam à manutenção do sistema político, contrapondo-se às forças inovadoras (BONAZZI, 1992).

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção.** Homo sacer II, 1. São Paulo: Boitempo, 2004.

ANFOPE. **Documentos finais dos VI, VII, VIII, XI, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da educação**, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014, 2016.

ARAÚJO, P. R. D.; CURADO SILVA, K. A. C. C. ; CRUZ, S. P. S. Residência Docente. In**: IX Encontro Nacional da REDESTRADO**. Trabalho docente no século XXI: conjuntura e construção de resistências?, 2017, Campinas-SP, Brasil. Eixo 4 Formação docente: políticas e processos, 2017. v. 1. p. 1-16. Disponível em http://anaisbr2017.redeestrado.org/trabalhos

ARRETCHE, M. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Fiocruz, 2015.

BALL, S. J. Palestra: **Ciclo de Políticas / Análise Política**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009. Disponível em: http://www.ustream.tv/recorded/2522493. Acessada em 07/04/2018

BONAZZI, Tiziano. Conservadorismo. In: BOBBIO, N., MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora da UnB, 1992, pp. 242-246.

COUTINHO, D. **Capacidades estatais no Programa Bolsa Família:** o desafio de interação com a assistência social na consolidação do SUAS. Rio de Janeiro: IPEA. 2013.

DOMINGUES, J.M. A conjuntura em duas durações: da crise à disputa do futuro**. Revista Trincheiras**, Rio de Janeiro: IBASE, n. 1, p. 01- 07, abril de 2015.

FREITAS, Helena. **De como MEC e CAPES impõem o aligeiramento da formação e a desprofissionalização dos professore**s. Campinas, 07 de março de 2018. Díspolnível em: https://formacaoprofessor.com Acesso em: 12 de mai. de 2018.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores, pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1998.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto; LUGLI, Rosário Silvana Genta. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, Pelotas: UFPel, n. 46, p. 62-82, set./dez. 2013.

HUERTA, A. Una ruta metodológica para evaluar la capacidad institucional**. Política y Cultura**, México:UAM, n. 30, p.119-134, enero 2008.

MORAES, Maria Célia (Org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO/OIT. **O que é trabalho decente?** Disponível em: http://www.oitbrasil.org.br/content/o-que-e-trabalho-decente Acesso em: 19/03/2012.

RHODES, R. The New Governance: governing without government. **Political Studies**, Cambridge: Blackwell Publishers, n. 44, p.652-667, 1996.

TALIS, 2014. **Questionários dos diretores e professores** (2012-13). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/talis/resultados. Acesso: 10/01/2015.

UNESCO. **Educação para todos fazendo face aos nossos compromissos coletivos – Fórum Mundial de Dakar.** UNESCO: Brasília, 2000. Disponível em: www. unesco.org.br/publicações/livros/educatodosdakar/mostra_padrao>. Acesso em: 17 jan. 2006.

UNIFESP. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2006-2010) da UNIFESP**, disponível em http://humanas.unifesp.br/rep/cursos/pedagogia_projeto_pedagogico.pdf Acesso em abril de 2013.

ESPAÇO ABERTO

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.850

Docência na Educação Superior:
empreendedorismo e a ordem do discurso

Teaching in university education:
entrepreneurship, innovation and the order of the discourse

Docencia en la Educación Superior:
emprendedorismo y el orden del discurso

DANIELA PEDERIVA PENSIN*
Universidade do Oeste de Santa Catarina, Xanxere- SC, Brasil.

RESUMO: Tendo o discurso como conceito teórico-metodológico, o texto explora as relações entre educação superior e mercado, tomando projetos pedagógicos institucionais de universidades para análise. Recorrências indicam o discurso do empresariamento e uma docência constituída por dois imperativos: empreendedorismo e inovação. Na ordem do discurso, está uma forma singular de docência vinculada a uma concepção de educação que, presente nesta lógica, atende a uma vontade de verdade e mobiliza as instituições a constituir-se no verdadeiro, respondendo assertivamente às demandas que este contexto apresenta.

Palavras-chave: Discurso. Empreendedorismo. Inovação.

ABSTRACT: This paper explores the relation between university education and the market taking institutional pedagogical projects as analytical surface having the speech as a methodological and theoretical concept. The recurrences found here show that the discourse of entrepreneurship as convergence and the teaching made up of two imperatives: entrepreneurship and innovation. Amidst the order of the speech there is a singular way of teaching linked to a concept of

* Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É professora titular da Universidade do Oeste de Santa Catarina e professora do Programa de Pós-graduação da mesma instituição. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Superior. *E-mail:* <daniela.pensin@unoesc.edu.br>.

education that corresponds to the truth and moves the institutions to come to the true, responding assertively to the demand of this paper.

Keywords: Discourse; entrepreneurship; innovation.

RESUMEN: Con el discurso como concepto teórico-metodológico, el texto explora las relaciones entre educación superior y mercado, tomando proyectos pedagógicos institucionales de universidades para análisis. Las recurrencias indican el discurso del empresariado y una docencia constituida por dos imperativos: carácter emprendedor e innovación. En el orden del discurso, está una forma singular de docencia vinculada a una concepción de educación que, presente en esta lógica, atiende a una voluntad de verdad y moviliza las instituciones a constituirse en el verdadero, respondiendo asertivamente a las demandas que este contexto presenta.

Palabras clave: Discurso. Carácter emprendedor. Innovación.

Primeiras aproximações

Este texto apresenta um conjunto de argumentações e reflexões, considerando a constituição da docência na educação superior implicada por uma ordem do discurso de racionalidade neoliberal, que provoca o estreitamento das relações entre educação superior e mercado, sustentando-as a partir de uma lógica que traz imperativos às instituições de ensino superior (IES). Parto do princípio de que há certa ordem do discurso sobre a educação superior, uma discursividade que implica o ordenamento e regulação das IES e da docência. Com isso quero dizer que "há determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas" (SOMMER, 2007: 58) implicadas na constituição de docências singulares, presentes neste mundo e neste tempo.

A abordagem teórico-metodológica de inspiração *foucaultiana* que guia o texto considera que a noção de discurso rompe com os sentidos correntes do campo da linguística, calcados no binarismo significante-significado (SOMMER, 2007). Os discursos são, na perspectiva deste artigo, práticas organizadoras da realidade. Ainda que feitos de signos, "o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala" (FOUCAULT, 2014: 56). Os discursos estabelecem hierarquias, distinções, articulam o visível e o dizível, organizam as relações entre indivíduos, instituições e as organizações sociais.

A produção dos discursos é controlada e regulada por diversos procedimentos. Há ditos sancionados e outros interditados. O que é dito na e sobre a educação superior e a docência neste nível de ensino repercute porque referendado por uma ordem mais ampla, porque presente na ordem do discurso (FOUCAULT, 2012). Na abordagem aqui apresentada, os discursos são considerados monumentos, "o que implica operar sobre os ditos, sobre a superfície dos textos, sem buscar um suposto significado subjacente à sua materialidade" (SOMMER, 2007: 59).

Construído a partir de pesquisa que fez uso do discurso como conceito teórico-metodológico, o texto explora a temática das relações entre educação superior e mercado tomando os projetos pedagógicos institucionais (PPI) de nove universidades do Rio Grande do Sul[1] como superfície analítica, relacionando elementos que possibilitam discutir as implicações do movimento de empresariamento à constituição de uma docência singular, presente no verdadeiro, segundo a ordem do discurso. Ao perguntar sobre os discursos que as universidades fazem reverberar por meio de seus PPI, a pesquisa orientou a análise dos materiais a buscar pelas recorrências discursivas que mostram aquilo que a instituição seleciona para dizer de si, dando visibilidade às verdades que assume sobre a educação superior e, consequentemente, sobre a docência.

O discurso do empresariamento da ES

Discursos circulam, positivam e disseminam modos de ser e fazer. Em *Arqueologia do Saber*, Foucault (2014:131) define discurso como "conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação" ou uma mesma formação discursiva. Amparados em bases institucionais, os discursos encontram mecanismos de coerção e participam de jogos de verdade. É em meio à discursividade do presente que circulam verdades 'deste mundo', condições de possibilidade para a constituição de discursos sobre a educação superior desde a perspectiva neoliberal que a tomam como um investimento de produção de subjetividades úteis ao jogo econômico.

Os materiais analisados fazem ver que a educação superior está inscrita no "conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros" (VEIGA-NETO; LOPES, 2007: 952). É uma potente ação de condução da conduta (BIESTA, 2013), uma intervenção na vida de alguém de maneira a torná-lo outro alguém, supostamente melhor. O sujeito que serve de referência às propostas formativas das universidades tomadas para estudo[2] é concebido como crítico, consciente, responsável — homens que "defendam valores e ações embasados na ética, na justiça, na dignidade e na solidariedade" (PPI V, 2011:10), que possam atuar "no sentido da superação da pobreza, da intolerância, do analfabetismo, da fome, da degradação do meio ambiente e de todas as formas de violência e de exclusão individual

e social" (PPI VI, 2012: 27), devendo "ser dotado[s] de autonomia, de senso crítico e de responsabilidade, em uma perspectiva humanística" (PPI VII, 2008: 19).

Está o presente marcado pelo que considero 'movimento de empresariamento' da educação superior. Tal movimento faz com que as IES assumam para si uma racionalidade que tem a empresa como referência e passem a valorizar produtividade, eficácia, sustentabilidade econômica, competitividade, inovação e empreendedorismo. À educação superior cabe mobilizar estratégias que refiram um investimento do/no sujeito cujo propósito está na usabilidade dos corpos, na otimização de suas potencialidades (TREVISAN; ROSA, 2016), uma vez que "o profissional [a ser formado pela IES] deve ser capaz de dar respostas concretas e imediatas aos problemas que surgem em sua atividade diária, quando engajado no mercado de trabalho" (PPI IV, 2012: 81).

Inserida nessa lógica de empresariamento, a educação superior atua de modo a produzir efeitos planejados; atua na produção de sujeitos potencializados que empreendem sobre si mesmos e sobre a sociedade, que atuam potentemente sobre si e sobre o meio (PENSIN, 2017). Desde meados do século XX as IES passaram, lenta e continuadamente, a orientar-se por uma proposta de gestão empresarial; além disso, em busca de sua sustentabilidade econômica e financeira, orientaram sua atuação à flexibilidade das exigências do mercado (BECHI, 2011). Trata-se não apenas da compreensão das IES como empresas, mas, da consideração de que orientar-se por uma racionalidade empresarial é a melhor forma de alcançar desempenho de qualidade, cumprir seu compromisso social e a conduzir racionalmente a vida acadêmica. O que se vê "é a disseminação da forma de mercado ou empresarial como narrativa-mestra que define e confina toda a variedade de relações dentro do Estado e entre o Estado, a sociedade civil e a economia" (BALL, 2010: 50).

No Brasil, as finalidades atribuídas pela legislação[3] à educação superior não deixam dúvidas sobre a inerente vinculação com o mercado de trabalho dada a natureza dos processos de profissionalização com os quais está implicada. Não se trata aqui da negação desta articulação e sim da problematização da educação superior tomada por uma lógica de empresariamento como fato posto, da naturalização da noção de conhecimento como mercadoria e educação como serviço.

Ao assumir a lógica da empresa, os compromissos formativos institucionais passam a ser orientados por perfis de egressos cujas competências são frequentemente orientadas ao gerenciamento, à flexibilidade, ao enfrentamento de desafios, à inovação, ao empreendedorismo, apenas para citar algumas qualificações. Vê-se manifestações como "capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir às pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora" (PPI VI, 2012: 38-9). Destaco que esses perfis de egresso são institucionais, desejados aos alunos pertencentes a todos os cursos de graduação, e não apenas àqueles que possuam vinculação direta com a formação empresarial. Há neles também a

compreensão de que "a formação profissional não é mais homogênea, uma vez que o mundo do trabalho se orienta mais para o livre empreendedorismo do que para a preparação para o emprego" (PPI I, 2006: p.11).

Muito embora as funções da educação superior não estejam restritas à formação para o mercado de trabalho e envolvam a formação humana e cultural, indo além de processos de qualificação técnica (TREVISAN; ROSA, 2016), a educação superior constitui-se em meio às discursividades do presente. Mobiliza discursos inseridos em uma ordem do discurso própria deste período particular. Tal ordem do discurso possui "uma função normativa e reguladora e estabelece mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas" (REVEL, 2011: 41). Desse modo, os discursos sobre a educação superior presentes na materialidade dos PPI constituem-se em possibilidade de normatização, regulação e organização da docência, na medida em que discursam verdades ou 'o verdadeiro' sobre ela em relação a este período particular, o presente. Trata-se de "um discurso que não seja unicamente o da moral, mas da racionalidade" (FOUCAULT, 1999: 26). É esta constituição - em meio a discursos de uma racionalidade neoliberal acentuada por uma lógica de empresariamento da educação superior - que traz consigo os imperativos do empreendedorismo e da inovação à docência, focos da seção a seguir.

Os imperativos à docência

Muito embora haja sempre a possibilidade de rotas de fuga e não se possa desconsiderar a complexidade das problemáticas que envolvem a educação superior, o exercício analítico trouxe uma docência que é construída e se faz a si mesma a partir de dois imperativos: (1) o do empreendedorismo, uma ação do sujeito sobre si mesmo de modo a tornar-se aquilo que deva ser, mobilização de estratégias na direção da eficiência e da produtividade, fazendo de si um sujeito performático; (2) o da inovação, que aponta para uma inovação que faça mais do mesmo, que toda inovação seja na direção do atendimento ao mercado.

Há, na materialidade destes discursos, a verdade de que a educação superior se orienta por e para uma lógica de empresariamento que faz da universidade uma agência, um "lugar onde se tratam negócios" (CUNHA, 2007: 43), lugar de prestação de serviços, de atendimento a interesses de mercado, que, ao que parece, passa a ser tomado como sinônimo de sociedade. É, assim, a universidade uma organização que tem com o aluno e com a sociedade/mercado uma relação de clientela, pois cabe a ela e aos professores "compreender e atender as necessidades e expectativas dos alunos" (PPI VI, 2012: 74). Trata-se da presença recorrente de discursos em que prevalecem elementos relacionados à produtividade, à competitividade, à concorrência, ao empreendedorismo, à inovação técnica, ao pragmatismo e ao ajuste entre o conjunto de ofertas e de demandas de emprego.

O recorrente discurso de mercado que movimenta perspectivas empresariais num processo de *mercadificação* da educação (PERONI, 2016) traz o empreendedorismo e a inovação como imperativos à docência e postos como características do perfil dos egressos. Há vinculação da inovação e do empreendedorismo à produção de pesquisa e tecnologia; estímulo à metodologia de ensino "inovadora" e orientada pela aprendizagem. Os PPI valorizam a parceria com empresas e com o mundo do trabalho visto que, "além de contribuírem para a qualificação profissional [...] captam novas demandas nos currículos para a garantia de uma formação inovadora, atenta às transformações contemporâneas" (PPI III, 2011: 20). Estas parcerias são indicadas como orientadoras das alterações curriculares nos cursos, dos modos e práticas de docência já que "as mudanças ocorridas no mundo do trabalho passam a exigir realmente uma nova relação com o conhecimento" (PPI VI, 2012: 53).

Coloca-se a inovação como característica do sujeito requerido pelo mercado de trabalho, capaz de inovar na proposição de soluções, revertendo em maior empregabilidade por parte do egresso e qualidade por parte da IES. O destaque dos documentos à noção de inovação articulada à lógica do mercado está presente em todos os PPI analisados e ela chega a ser apontada como elemento identitário da IES, expressado pelo desejo de ser reconhecida como inovadora ou pela inovação que promove, já que a inovação é considerada um indicador de sucesso. As verdades que estas posições institucionais fazem circular reconhecem o valor positivo atribuído à inovação, uma vez que a adjetivação 'inovadora' torna a IES mais potente em termos de competitividade, mais adequada em relação às funções que, supõe, deva cumprir.

No presente, empreendedorismo e educação parecem cada vez mais aproximados. Torna-se quase 'natural' que a docência atue na formação do empreendedor, que, como agente que atua sobre si mesmo e sobre o meio, é considerado útil à sociedade. As relações entre educação e empreendedorismo trazem impactos à constituição da docência e do docente. O indivíduo "assume o lugar de empresário de si mesmo" (SILVA, 2011: 139) e, por isso, assume a responsabilidade sobre si, sobre seu fracasso ou sucesso, sobre seus diferenciais competitivos e sua produtividade. Esses indivíduos - e aqui entendo tanto estudantes quanto professores - são conduzidos a serem empreendedores, são indivíduos de investimentos permanentes, "são pró-ativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc." (SILVA, 2011: 140).

Com bastante frequência, os documentos expressam posições institucionais, manifestando a compreensão de que a educação é uma ação capaz de desenvolver uma espécie de espírito inovador e empreendedor no indivíduo, caracterizando-o como profissional requerido pelo mercado de trabalho. Vemos manifestações nesta direção nos trechos que defendem: a necessidade de a "ação acadêmica contemplar desafios que ensejem o despertar do espírito inovador e empreendedor do estudante" (PPI I, 2006: 20); o egresso como alguém "pró-ativo na resolução de desafios, respondendo-os com conhecimento e empreendedorismo" (PPI II, 2013: 40) e com conhecimentos "transponíveis de forma

empreendedora" (PPI II, 2013: 51); um egresso "capaz de criar, prever, compartilhar, empreender e inovar" (PPI III, 2011: 15). Essa educação superior que enfatiza, valoriza e se orienta pela e para a inovação é também a que conduz práticas capazes de produzir sujeitos considerados agentes autônomos e empresários de si mesmos; que estão dispostos, como afirma Marin-Díaz (2015), a investimentos em seu capital, em sua potencialização para alcançar o sucesso, num mundo regido pelo mercado e pela economia.

A materialidade analisada possibilita ver aproximações entre a ideia de inovação e o emprego de recursos didáticos e tecnológicos nos processos de ensino e de aprendizagem. Vê-se a inovação a partir de práticas pedagógicas cujo objetivo é "fomentar ações educativas, metodologias e práticas inovadoras integradoras nos currículos dos cursos" (PPI VIII, 2010: 30). É a inovação um imperativo à prática pedagógica, passando a ocupar um status de verdade e a assumir uma posição de modelo a ser adotado. Ser inovador, ser formado de maneira inovadora, ser orientado e receptivo à inovação são questões que estão na ordem do discurso. O ensino e as práticas pedagógicas dos professores devem ser inovadores e, para inovar, os professores precisam adotar práticas presentes, todas, numa mesma racionalidade. Inovar é, assim, fazer mais do mesmo.

Últimas considerações

É neste contexto e dentro desta lógica – inclusive como estratégia de sobrevivência – que a educação superior no presente opera orientada pela ideia de formação do sujeito potencializado pela educação, com condições de responder positivamente à racionalidade de mercado porque possuidor de diferenciação competitiva, inovador, empreendedor, criativo, eficiente e flexível. É nesta trama que se vê enredada a docência na educação superior, em meio a jogos de verdade em que o discurso verdadeiro, como dizia Foucault (2012), não reconhece a vontade de verdade que o atravessa. Mais do que isso, "a vontade de verdade [...] é tal, que a vontade que ela quer não pode deixar de mascará-la" (FOUCAULT, 2012:19).

Assumindo a lógica de mercado como guia, as IES reverberam e oficializam discursos cujas bases servem a interesses não necessariamente ou prioritariamente educativos. Ao mobilizar discursos da lógica de mercado, intensificam os laços entre a educação superior e a racionalidade neoliberal e acabam por alimentar o contexto de empresariamento no qual se encontram. É como se, para sobreviver ou resistir às pressões e cerceamentos que esta lógica lhes impõe, as IES acabassem por 'alimentar o monstro', a enrolar-se mais e mais nas teias que as prendem. Esses discursos sobre a educação superior – e lembremos que os discursos constituem as coisas – dizem mais do mesmo. Cabe o estranhamento frente à ideia de ser esta a rota, o caminho a seguir e do qual não se pode desviar. Um caminho que, segundo as verdades que circulam e positivam formas de ser e agir, é bom, certo, adequado, promissor e nos conduzirá a uma vida melhor.

Recebido em: 04/05/2018 e Aprovado em: 17/08/2018

Notas

1 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade de Passo Fundo (UPF); Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Universidade Feevale (FEEVALE); Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

2 Objetivando a simplificação na apresentação dos excertos, a identificação dos documentos está assim organizada: PPI I – Universidade de Passo Fundo (UPF); PPI II – Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); PPI III – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS); PPI IV – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); PPI V – Universidade Feevale (FEEVALE); PPI VI – Universidade Fundação Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA); PPI VII – Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); VIII – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); PPI IX – Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

3 Refiro-me especificamente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N. 9394/96, 20 de dezembro de 1996, art. 43, sobre as finalidades da educação superior.

Referências

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, UFRGS: Porto Alegre, v.35, n. 2, p. 37-55, maio/ago., 2010.

BECHI, Diego. Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. **Acta Scientiarum Education**, UEM: Maringá, v. 33, n. 1, 139-147, 2011.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Acesso em: 11 maio 2014.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **História da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola. 2012.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE. **Projeto Político-Pedagógico Institucional.** Porto Alegre: Reitoria, 2008. 44 p.

GARCÍA, Araceli Estebaranz. Los caminos de la universidad. In: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue (Orgs). **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

JUNGES, Márcia; João SANTOS, Vitor. A antropotécnica que molda o indivíduo pela educação – entrevista com Dora Marin-Díaz. **Revista do Instituto Humanitas**, São Leopoldo: Unisinos, ed. 472, 14.09.2015.

PENSIN, Daniela Pederiva. **Agenciamento e docência na educação superior**. 2017. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: **Reunião científica regional da Anped:** educação, movimentos sociais e políticas governamentais. v. 11. Curitiba: UFPR, 2016.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico Institucional**. Porto Alegre: Reitoria, 2011. 24p.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no ensino médio no Brasil contemporâneo**: uma analítica de governo. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2011.

SOMMER, Luis Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED: Rio de Janeiro, v.12, n. 34, 57-67, jan./abr. 2007.

TREVISAN, Amarildo Luiz; ROSA, Geraldo Antonio. Biopolítica, formação cultural (bildung) e educação. In: **Reunião científica regional da Anped:** educação, movimentos sociais e políticas governamentais. v. 11. Curitiba: UFPR, 2016.

UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Cruz Alta: Reitoria, 2010. 126 p.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Projeto Pedagógico Institucional**. Passo Fundo: Reitoria, 2006. 41p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico**. Santa Maria: Reitoria, 2000. 39 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Bagé: Reitoria, 2014. 111 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Projeto Pedagógico Institucional**. Rio Grande: Reitoria, 2011. 12 p.

UNIVERSIDADE FEEVALE. **Projeto Pedagógico Institucional**. Novo Hamburgo: Reitoria, 2012. 265p.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. **Projeto Pedagógico Institucional**. São Paulo: Reitoria, 2013. 127p.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 28, n.100, p.947-963, out., 2007.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.803

O financiamento e a gestão da EB:
a relação entre o público e o privado

Basic education financing and management:
the relationship between public and private

La financiación y la gestión de EB:
la relación entre el público y el privado

MARINA SILVEIRA BONACAZATA SANTOS*
Universidade Estadual de Maringá, Maringá- PR, Brasil.

JANI ALVES DA SILVA MOREIRA**
Universidade Estadual de Maringá, Maringá- PR, Brasil.

RESUMO: O objetivo do texto é discutir sobre a relação entre o público e o privado no contexto das atuais políticas para a educação básica pública (EB) e suas implicações para o financiamento da educação. Destaca-se a influência das Organizações Sociais (OS) por meio da compreensão do contexto histórico e seus determinantes que forjam o tema abordado. O tema é atual, pois mecanismos de privatização, de terceirização e de parcerias entre os setores educacionais público e privado têm se intensificado, sendo relevante para o debate a sua problematização.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Financiamento da educação. Gestão da educação. Relação público *versus* privado.

ABSTRACT: The purpose of the text is to discuss the relationship between public and private in the context of the current policies for

* Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá. Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI). *E-mail:* <marina_bonacazata@hotmail.com>.

** Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI). *E-mail:* <professorajani@hotmail.com>.

public basic education (EB) and its repercussions for the financing of education. The influence of the Social Organizations (OS) through the understanding of the historical context and its determinants that forge the theme addressed must be highlighted. The theme is contemporary, since mechanisms of privatization, outsourcing and partnerships between the public and private educational sectors have intensified, becoming its problematization appropriate for debating.

Keywords: Educational policies. Educational financing. Education management. Public vs. private relationship.

RESUMEN: El objetivo del texto es discutir sobre la relación entre lo público y lo privado en el contexto de las actuales políticas para la educación básica pública (EB) y sus implicaciones para la financiación de la educación. Se destaca la influencia de las Organizaciones Sociales (OS) por medio de la comprensión del contexto histórico y sus determinantes que dan forma al tema abordado. El tema es actual, pues mecanismos de privatización, de tercerización y de alianzas entre los sectores educacionales público y privado se han intensificado, siendo relevante para el debate su problematización.

Palabras clave: Políticas educacionales. Financiación de la educación. Gestión de la educación. Relación público *versus* privado.

Introdução

O artigo refere-se aos resultados da pesquisa intitulada "As políticas de financiamento e a gestão da educação básica na relação público e privado: um estudo sobre as Organizações Sociais (OS)", realizada no ano de 2016, com apoio do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). O objetivo dessa pesquisa foi compreender o tema de estudo por meio da inter-relação entre o momento histórico e as políticas definidoras do financiamento da educação básica pública para, posteriormente, apreender sobre as consequências da interligação das OS no âmbito da educação básica pública. Propôs-se uma análise crítica e documental das políticas públicas que definem o financiamento e a gestão da educação básica, com ênfase na influência das Organizações Sociais (OS). Convém ressaltar que a pesquisa configurou-se em uma análise crítica documental e de caráter bibliográfico, com destaque para o período histórico atual e a contextualização do objeto de estudo.

Primeiramente, realizou-se uma conjectura das principais correntes políticas que influenciam as políticas públicas de financiamento da educação básica, por meio da compreensão sobre as determinações neoliberais e atuação da terceira via, perpassando pela compreensão da reforma do Estado e pela análise dos mecanismos provenientes das políticas de mercado estabelecidas no campo educacional. Em um segundo momento, discutiu-se a legislação educacional, a atuação das OS na educação básica pública, no qual abordou-se a configuração política, por meio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n° 9.394/96 (BRASIL, 1996), da Lei Nº 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional da Educação (PNE) e a Lei Nº 13.204/2015 (BRASIL, 2015), que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, como também define as diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil, institui o termo de colaboração e o termo de fomento. E, na sequência, fez-se uma análise da influência do Terceiro Setor da economia a fim de evidenciar a sua atuação nas determinações e ações políticas para a educação básica pública.

Neoliberalismo, reforma do Estado e políticas mercadológicas na EB pública

A partir da década de 1990, a política educacional brasileira passou a apresentar modificações na sua pauta de debates. Dentre os temas discutidos estiveram em destaque a autonomia escolar e a descentralização, lembrando que a relação entre o público e o privado é uma estratégia política presente na realidade do ensino público, que se intensificou a partir dessa década. Portanto, por meio dessa ligação, vem à tona a privatização de escolas públicas, com o objetivo propalado de melhorar a qualidade do ensino público.

Com a flexibilização da produção e nos moldes do modelo toyotista, intensificou-se a parceria público-privada, sendo uma maneira de intervenção dos recursos privados dentro da esfera pública com a transferência de funções que anteriormente eram atribuídas ao Estado e que, de acordo com a política da Terceira Via, por exemplo, são repassadas à sociedade civil. A expressão parceria público-privado implica a capacidade de intervenção do setor privado na esfera pública mediante a coordenação total ou parcial das responsabilidades até então atribuídas ao poder público. Nesse aspecto, Di Pietro adverte que:

> [...] a reunião de esforços entre o Poder Público e o setor privado para a concretização de objetivos de interesse público, a partir de iniciativas legislativas (termo de parceria), bem como da sua aceitação pela doutrina no âmbito do Direito Público. Cabe ainda, nesta perspectiva, a designação de todas as formas de sociedade que, apesar de não formarem uma nova pessoa jurídica, se organizam entre os setores público e privado, para a consecução dos interesses públicos (DI PIETRO, 2005, p. 449).

Osborne; Gaebler (1995), ao orientar para um governo empreendedor nos Estados Unidos, prescreveram orientações pautadas em medidas neoliberais para que as instituições públicas promovessem a flexibilidade necessária para reagir às condições complexas que mudam rapidamente. O que se torna difícil se os responsáveis pela condução política da comunidade usarem um único método, a prestação de serviços produzidos pela sua própria burocracia. E se torna virtualmente impossível se os seus empregados não puderem ser transferidos de ocupação quando mudarem as demandas do público (OSBORNE; GAEBLER, 1995).

Nessa acepção, é evidente que o Brasil, em momentos de crise econômica e política, de forma ativada, retomou estratégias liberalizantes como uma válvula de escape e de ajuste. A política neoliberal utilizou-se de estratégias de ajustes estruturais neoliberais como a privatização, a terceirização e a publicização[1] para a superação da crise. A saber, o neoliberalismo anuncia a menor intervenção possível do Estado na vida social, fornecendo à população somente os serviços essenciais e é nesse bojo que surgem as entidades de Terceiro Setor, como uma maneira de suprir a deficiência Estatal (COUTINHO, 2006, p. 25). Na visão de Ball (2014, p. 25 *apud* SHAMIR, 2008, p. 03), o neoliberalismo é um conjunto de medidas mercadológicas complexas e incoerentes:

> [...] tratado nem como uma doutrina econômica concreta nem como um conjunto definido de projetos políticos. Pelo contrário, eu trato neoliberalismo como um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do "mercado" como base para "a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) propuseram o Plano de Reforma do aparelho do Estado, apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), que foi defendida como resultado de política sob responsabilidade do ministro da Reforma Administrativa Luiz Carlos Bresser Pereira. De acordo com as orientações do ministro:

> A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

Outra frente política, o chamado Terceiro Setor, apresentou como solução da crise brasileira a política da Terceira Via, que visa não a minimização das atividades estatais, mas sim, auxiliar o Estado por meio de recursos privados. É nesse setor que estão inseridas as entidades sem fins lucrativos denominadas Organizações Sociais (OS).

No âmbito da atuação das OS, na pesquisa desenvolvida investigou-se a atuação do Instituto Ayrton Senna (IAS), caracterizado como uma Organização Social sem fins lucrativos que desenvolve diversas ações e programas, como o "Gestão Nota 10". O

instituto se auto define como uma organização que trabalha para criar oportunidades de desenvolvimento humano a crianças e jovens brasileiros, em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e ONG. Sua metodologia trabalha com indicadores e metas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço e informação em tempo real (ADRIÃO *et al*., 2008, p.29).

Já no âmbito do financiamento educacional instalaram programas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. Ainda, vale elencar o programa Universidade para Todos (Prouni), do Ministério da Educação, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Voltado ao ensino profissional, é relevante o atual programa proposto pelo Governo federal, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)[2].

As OS fazem parte do Terceiro Setor e são autorizadas a estabelecer o contrato de gestão[3]. Na visão de Figueiredo (2003), as OS podem ser conceituadas como pessoas jurídicas privadas, sem fins lucrativos, cujas atividades, no âmbito federal, são dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e à preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendendo aos requisitos previstos na Lei nº 9.637/98 (BRASIL, 1998).

Entre as principais características das OS, Brito (1998) apresenta a descentralização, já que há o envolvimento da sociedade, finalidade não lucrativa, autonomia administrativa, controle social, estabelecimento do contrato de gestão entre o Estado e a OS. Mediante essas características, as OS são autorizadas a realizar um contrato de gestão, na qual passam a ser fiscalizadas por receberem recursos públicos, fazendo uso de bens e funcionários da administração pública. O controle pode ser feito pelo poder público, mas, em geral, é o órgão ou entidade da administração pública que celebrou o contrato com a Organização Social que fica responsável por fiscalizá-la (BRASIL, 1998).

Na visão de Libanori; Riscal (2013), as OS são fundamentais para a parceria na realização dos programas, pois não pertencem apenas ao Estado, visto que são voltadas ao público, envolvendo a sociedade em suas ações. Vale ressaltar que o crescimento de parcerias com as OS foi uma das estratégias políticas neodesenvolvimentistas[4] presentes no Brasil do século XXI, adotada pelos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, que buscaram priorizar políticas de recuperação do salário mínimo e de transferência de renda, cujo alvo a ser atingido era a classe baixa brasileira (BOITO JR., 2012).

Neste período, houve a participação de empresas internacionais como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES) para financiamento de grandes empresas nacionais brasileiras, a uma taxa de juro favorecida ou subsidiada, ou seja, favorecendo o crescimento e a valorização de empresas instaladas no Brasil para exportação de mercadorias e de capitais (DALLA COSTA, 2012).

Segundo Boito Jr. (2012), a política neodesenvolvimentista brasileira, se referindo a era Lula e Dilma, além de envolver as diferentes classes, envolveu também estratégias populistas. Essa política foi controlada pelos mais favorecidos e buscou atingir a classe mais baixa da população brasileira, todavia, manteve intensas parcerias com setores privados (KOWARICK, 1975; NUN, 1978 e 2001).

Com o exposto fica visível que, de fato, a política brasileira passa por crises, ficando evidente o avanço da privatização no setor público no governo provisório[5] atual, o que indica que as estratégias políticas neoliberais se sobressaem, conduzem ações e projetos e estão presentes na realidade atual brasileira.

A legislação educacional, papel do Terceiro Setor e as OS na EB pública

O artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece como necessário a coexistência dos setores público e privado na educação. De acordo com a Carta Magna, em seu Art. 170: "É assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgão públicos, salvo nos casos previstos em lei". Este caso é também estabelecido no Art 7º da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) ao instituir que o ensino é livre à iniciativa privadas atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no Art. 213 da Constituição Federal. No Art. 19, a LDB estabelece que as instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se como públicas ou privadas, sendo a pública mantida e administrada pelo poder público.

A mesma lei estabelece que o Estado seja o responsável pela educação escolar pública, segundo o Art. 4º, no qual se estabelece que a educação básica deve ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola, b) ensino fundamental e c) ensino médio.

Outro ponto relevante é a atuação das entidades sem fins lucrativos na educação pública e a sua efetivação, por meio da Lei de Fomento de Parcerias[6] nº 13.204/2015 (BRASIL, 2015), que em seu artigo 2º conceitua a OS como:

> Entidade privada sem fins lucrativos que não distribua entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplique integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva (BRASIL, 2015, p. 1).

Nesse sentido, uma Organização Social estabelece as parcerias por meio de um Contrato de Gestão. Bresser Pereira, no contexto de reforma do Estado no governo de FHC, apresentava em seu documento intitulado Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), que as organizações sociais são vantajosas, embora se instalem sob o caráter de não possuírem fins lucrativos, ficando fora da administração pública (PEREIRA, 1997).

Em 2016, o estado de Goiás implantou um projeto de terceirização em que 23 escolas estaduais seriam administradas pelas OS, com o argumento de que tais instituições não possuem fins lucrativos, todavia, questiona-se sobre um barateamento nos custos e um ganho na qualidade e eficiência do ensino. Essa análise carece de avaliações, já que as OS de Goiás mostram baixa eficiência e qualidade, por possuírem funcionários com pouca experiência. Em 2017, uma liminar expedida pela juíza Eliana Xavier Jaime determinou a suspensão do edital que selecionou uma Organização Social (OS) para administrar escolas estaduais em Goiás. Ainda em março de 2018, outra OS não demonstrou capacidade técnica para gerir administração de escolas e a Procuradoria indeferiu o processo, mas, mesmo assim, foi qualificada como apta.[7]

Convém citar que em uma pesquisa desenvolvida pela revista *Nova Escola*, das dez organizações que estavam no processo de terceirização, cinco apresentavam menos de um ano de existência. Além disso, a maioria delas não conhecia o processo educacional a fundo, sem uma noção mínima do conceito de educação básica. De tal forma, as equipes de trabalhadores das instituições não são detalhadas quanto à função que cada pessoa executa, o que leva a pensar que não há um profissional com uma função específica (ACERVO, 2016).

A maioria das OS cadastradas no processo de terceirização não possui um site para expor todas as suas parcerias, gastos e projetos, o que é um dever, segundo a Lei Nº 13.204/15[8], nos Artigos 10 e 11, e algumas não informaram se possuem profissionais capacitados para o ensino.

Com a recente aprovação da Lei nº 13.415/17, com base no exposto em seus Arts. 6º e 7º. permitiu-se o "Notório Saber", conforme estabelece o Art.6º, inciso IV "[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado [...]". Essa permissão desencadeou o surgimento de organizações sociais que promoverão a formação do professor de forma aligeirada, como a intitulada "Ensina Brasil" que propagandeia formar um educador em apenas cinco semanas de treinamento (AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2016).

A lei que regulamenta a atuação das OS, no Brasil, é a Lei federal nº 9.637, de 15 de maio de 1998, a qual dispõe, entre outros assuntos, sobre a delimitação de suas áreas de atuação, a saber: ensino; pesquisa científica; desenvolvimento tecnológico; proteção e preservação do meio ambiente; cultura e saúde. Percebe-se que a adoção do sistema das

OS no ensino nem sempre garante uma elevação na qualidade de ensino e de profissionais, pois, como o exposto na pesquisa, a maioria dos professores não possuía experiência mínima com a educação.

O Terceiro Setor e as OS, segundo os moldes neoliberais, propõe estabelecer uma política de parceria que garanta a melhoria da qualidade do ensino público. Como já foi dito, por Terceiro Setor entende-se aquele que congrega as organizações que não pertencem ao Estado e não possuem fins lucrativos (RESENDE, 2009).

Desde o contexto de reestruturação produtiva do capital, a partir da década de 1973, foi visível que o Brasil enfrentou uma crise do capital que levou ao aumento da inflação e ao baixo crescimento econômico. De acordo com Peroni; Oliveira; Fernandes (2009), no contexto da reforma do Estado é que se nota a ampliação da atuação do Terceiro Setor, que abrange as OS. A partir do governo de FHC (1995-1998), as parcerias público-privado ficaram mais evidentes (ALVES; SEVERINO, 2011).

Sistematizada por Anthony Giddens, a Terceira Via tem como objetivo a reorganização do sistema capitalista, por meio de mudanças na política e economia dos países. A Terceira Via se coloca contra o Estado mínimo, já que visa auxiliar o Estado (NEVES, 2005). Para a Terceira Via, os neoliberais não estão de todo errados, já que eles defendem a intervenção do mercado para estimular a economia e não a atuação do Estado (NEVES, 2005). Segundo Neves, de acordo com uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as OS justificam sua importância devido ao trabalho voluntário, servindo como fonte de emprego para pessoas que se encontram fora do mercado de trabalho, devido à crise que o País está a enfrentar em todos os setores.

Essas entidades, nas análises de Neves (2005), injetam na atualidade cerca de 17,5 bilhões na economia provenientes de pagamento de salário e de remunerações. As ONG empregam 1,54 milhões de trabalhadores assalariados com um salário médio de 871 reais, (2005, p. 122). As ONG abrigam também os trabalhadores informais que trabalham por conta e não são registrados em carteira.

Nesse sentido, o Instituto Ayrton Senna (IAS), criado em 20 de novembro de 1994, é um exemplo de organização do Terceiro Setor, sem fins lucrativos, que desenvolve consultorias de gestão de negócios, faz diagnósticos, propõe soluções, desenvolve treinamento de pessoal, mas não implanta os seus projetos, ficando essa responsabilidade para as secretarias de educação de cada Estado e o controle das metas a serem estabelecidas a cargo da direção da escola (OLIVEIRA; PINTO, 2013). Os autores mencionam que um dos programas que o IAS apoia é o chamado "Gestão Nota 10". O programa direciona a atuação da gestão das escolas públicas por meio de metas que são estabelecidas pelo IAS, para melhorar a capacitação dos professores e a qualidade do ensino em quatro eixos:

> Os indicadores para o sucesso do ensino fundamental, segundo o IAS seguem quatro eixos, sendo eles: gestão da aprendizagem (preocupação com a quantidade e qualidade do aluno); gestão do ensino (preocupação com a qualidade do trabalho

> do professor); gestão da rotina escolar (corresponde ao dia-a-dia da escola, do fazer escolar, organização da sala de aula, controle e frequência administrativa etc.) e gestão da política pública (visa a intencionalidade do governo na afirmação de programas e projetos sociais (OLIVEIRA; COUTINHO, 2014, p. 138).

De acordo com Oliveira; Coutinho (2014), o problema é que as escolas não têm contato com o IAS e com as secretarias de educação. O IAS se reúne com as secretarias de educação e orienta, prestando consultorias e informações do alcance ou não das metas, ao diretor da escola, que encaminha aos professores o que deve ou não ser melhorado e alcançado.

Os autores apresentam o relato de uma escola que afirmou que o programa não atendeu aos seus interesses e nem propôs a autonomia necessária, pois a escola continua trabalhando com uma realidade de 45 alunos por sala, com falta constante de professores, sem material, professores desmotivados, alunos indisciplinados, pais omissos e secretaria de educação distante da escola. Em suma, os autores analisam que o programa "Gestão Nota 10" até pode melhorar a educação em questão quantitativa se conseguir cumprir todas as metas propostas, mas não garante a qualidade do ensino-aprendizagem, visto que o professor não tem liberdade para pensar sua prática pedagógica.

Outra instituição do Terceiro Setor que essa pesquisa analisou foi o Instituto Unibanco (IU), que "realiza o projeto "jovem de futuro"[9] e foi fundado no ano de 1982, com o objetivo de criar, de produzir e de desenvolver investimentos sociais do grupo Unibanco. Desse modo, a partir do ano de 2008, por meio de uma fusão, passou a incorporar o grupo do Banco Itaú, integrando parte das OS do grupo Itaú Unibanco e atuando como um dos encarregados pelo seu investimento social" (BALDUINO, 2016, p. 70).

Segundo o autor, o IU integra, atualmente, o movimento denominado Todos Pela Educação, organizado a partir de empresas brasileiras, como Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco e as Organizações Globo, o Instituto Ayrton Senna, entre outros (2016). O IU tem suas ações voltadas para jovens com baixa renda que frequentam o ensino médio das escolas públicas, concebendo, validando e disseminando tecnologias e metodologias sociais[10] (INSTITUTO UNIBANCO, 2010).

Na visão do IU (2009), os baixos níveis de renda, limitam o aprendizado e as oportunidades de trabalho para as pessoas mais pobres, portanto é fundamental manter esses jovens nas escolas:

> Longe da filantropia e sem assumir papéis que substituam ou se confundam com a ação do Estado, [o Instituto] concentra sua ação no estabelecimento de Parcerias Público-Privadas que contribuam para melhorar a ação dos governos em suas políticas sociais e principalmente a educação (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 16).

As ações do IU se voltam para as escolas públicas mais especificamente para o ensino médio das escolas estaduais, com o objetivo de maior qualidade do ensino, mas também com o foco no mercado de trabalho (INSTITUTO UNIBANCO, 2009). Sendo

assim, percebe-se a crescente influência da política da Terceira Via, aplicada por meio do Terceiro Setor, em parcerias firmadas tanto com as organizações sem fins lucrativos (OS) quanto com organizações associadas à sociedade civil, ou seja, públicas não estatais, de direito privado.

O Projeto Jovem de Futuro foi implantado em 2007, em caráter experimental, em três escolas paulistanas. No ano seguinte (2008), expandiu-se e o IU formalizou a proposta como projeto piloto em 20 instituições de ensino de Minas Gerais e 22 do Rio Grande do Sul. Segundo Balduíno (2016), em 2009, o projeto se "ampliou para mais 41 escolas do estado de São Paulo, sendo 21 na região metropolitana da capital e 20 em municípios da região do Vale do Paraíba". Em 2010, se encerrou a implantação do programa em 20 escolas do estado de Minas Gerais e 22 do estado do Rio Grande do Sul (INSTITUTO UNIBANCO, 2010). Até 2018, o Programa "Jovem de Futuro" estará presente em 2500 escolas e atingirá 2 milhões de estudantes (INSTITUTO UNIBANCO, 2016). Em resumo, o impacto do projeto:

> [...] mostrou que os alunos das escolas de intervenção tiveram avanços significativos em relação aos do grupo de controle. As médias em língua portuguesa e matemática no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) dos estudantes das escolas a tendidas atingiram um nível de proficiência que, sem a ação do Jovem de Futuro, exigiria pelo menos mais três anos de estudos [...] também proporcionou a melhoria na gestão escolar, além de contar, ao longo dos três anos da ação, com a participação ativa de alunos e da comunidade em iniciativas de melhoria do ambiente escolar (INSTITUTO UNIBANCO, s.d., p. 10).

Pode-se cotejar que o papel das OS e o Terceiro Setor tem abarcado a educação pública como um campo de disputa e de negócios que tem favorecido, na visão de Ball (2014), a uma desestatização proposital da educação pública. Segundo o autor essas iniciativas do Terceiro Setor revelam ambições e as visões mercadológicas das empresas que atuam no sistema de ensino público moldadas a atritos econômicos, convertendo bens públicos e privados, que acabam promovendo a educação como uma área de negócios, impondo valores competitivos e assumindo "[...] papéis dentro do discurso e da infraestrutura da reforma, convertendo política educacional em um diferente tipo de linguagem, investida com diferentes tipos de relações , interesses e fins" (BALL, 2014, p. 200).

Considerações finais

Assim, ao destacar a relação entre os setores público e privado para a educação básica pública e as implicações para o seu financiamento, evidencia-se duas principais frentes políticas enquadradas como tentativas para a superação da crise estrutural do capital que o Brasil enfrentou: o neoliberalismo e o Terceiro Setor. O primeiro, a favor da privatização e da mínima atuação do Estado, já o segundo, por sua vez, defende a política

da Terceira Via, que visa a colaborar com o Estado, por meio do investimento de capital privado em benefício da melhoria do ensino público.

Com base nisso, ao analisar alguns programas desenvolvidos pelo Terceiro Setor, como os implantados pelo IAS e IU, percebeu-se que houve a inserção de mais pessoas no campo educacional, entretanto, não há certeza da qualidade do ensino promovido e orientado por essas ações. No caso específico do programa Gestão Nota 10, no Maranhão, vê-se que ele não atende aos seus interesses e nem dá autonomia necessária, pois a escola continua a trabalhar com uma realidade de 45 alunos por sala, há falta de professores e de material didático, além dos educadores estarem desmotivados e da presença de alunos indisciplinados, com pais omissos, bem como a falta de contato entre a secretaria de educação do estado e a escola (OLIVEIRA; COUTINHO, 2014).

Assim, ao tomar por base o exposto, conclui-se que a adoção das OS no sistema de ensino público não garante sua melhoria. As OS são, portanto, uma estratégia de contenção de gastos no sistema público de ensino. Por meio da convergência entre o setor público e privado, as OS estão destinadas a fornecer soluções rápidas para os problemas considerados difíceis no setor público, sob a perspectiva dos negócios exercida no campo dos problemas sociais e educacionais. Mediante Ball (2014, p. 122), estamos a vivenciar um contexto de crescimento da "filantropia de risco", que está assentada em três princípios de trabalho: na ampliação e adequação das organizações sem fins lucrativos, comprometendo grandes lotes de financiamento por longos períodos de tempo, com a ênfase na avaliação e na gestão de desempenho; e ainda na promoção de relações "investidor-investido", com base em engajamento consultivo.

Recebido em: 30/09/2017, reapresentado em: 02/05/2018 e aprovado em: 19/07/2018

Notas

1 Privatização é a passagem dos serviços lucrativos para o mercado; terceirização é o processo de transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio e publicização, a "transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta" (BRESSER-PEREIRA, 1997, p.7- 8).

2 O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) poderá ainda ser executado com a participação de entidades privadas sem fins lucrativos, devidamente habilitadas, mediante a celebração de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos nos termos da legislação vigente (BRASIL, art. 6, 2011).

3 O contrato de gestão é um compromisso institucional, firmado entre o Estado, por intermédio de seus ministérios, e uma entidade pública estatal, a ser qualificada como agência executiva, ou uma entidade não estatal, qualificada como Organização Social. O instrumento firmado entre o poder público e a entidade qualificada como Organização Social, com vistas à formação de parceria entre as partes para fomento e execução de atividades relativas às áreas relacionadas no art. 1º (BRASIL, 1998).

4 Usa-se o termo desenvolvimentista por causa do desenvolvimento do capitalismo por meio de transferência de renda, sem romper com o neoliberalismo que vigorava no País. Nos governos de Lula e Dilma usaram-se técnicas como políticas de recuperação do salário mínimo e de transferência de renda, que aumentaram o poder aquisitivo das camadas mais pobres, forte elevação da dotação orçamentária do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES) para financiamento das grandes empresas nacionais a uma taxa de juro favorecida ou subsidiada, entre outras medidas.

5 Nos referimos ao governo de Michel Temer instituído após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. "O processo de *impeachment* de Dilma Rousseff teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. Com uma duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma". Disponível em < https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil> Acesso em 27 de maio de 2018.

6 O termo parceria significa um conjunto de direitos, responsabilidades e obrigações decorrentes de relação jurídica estabelecida formalmente entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividade ou de projeto expressos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação (Lei de Fomento de Parcerias nº 13.204/2015).

7 Sobre essa problemática encontram-se diversas notícias na Rede Internet. Ver: RESENDE, Paula. **Após liminar, escolas iniciam ano letivo sem a gestão de OS em Goiás**. Disponível em http://g1.globo.com/goias/noticia/2017/01/apos-liminar-escolas-iniciam-ano-letivo-sem-gestao-de-os-em-goias.html Acesso em 27 de maio de 2018.

8 Lei que alterou a Lei de Fomento de Parcerias nº 13.019/2014.

9 O programa Jovem de Futuro foi apresentado em 2006, com o objetivo de oferecer às escolas públicas de ensino médio regular apoio técnico e financeiro para a concepção, implantação e avaliação de um plano de melhoria de qualidade, com duração de três anos, que vise, através de estratégias de incentivo a professores e alunos e de melhoria do ambiente físico, aumentar significativamente o rendimento dos alunos, nos testes padronizados de Português e Matemática, e diminuir os índices de evasão escolar. Em 2010 se encerrou a implantação do programa (INSTITUTO UNIBANCO, s.p.).

10 Por tecnologia o Instituto define o "Conjunto integrado de propostas de ação, capazes de funcionar, de forma sinérgica, na melhoria da qualidade das escolas públicas de Ensino Médio. Estas articulam diferentes metodologias e, para validar sua efetividade, são testadas em várias escolas, com acompanhamento e supervisão intensiva [...]". E define metodologia como "parte de uma tecnologia e podem ser oferecidas de maneira independente, visando à intervenção em aspectos específicos da vida do jovem ou da realidade escolar. Elas constituem estratégias complementares de melhorias de resultados e também passam por testagem, em caráter experimental, quando são aferidos seus resultados, mas sem envolver necessariamente avaliações de impacto [...]" (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 19).

Referências

ACERVO NOVA ESCOLA. Exclusivo: quem vai administrar as escolas de Goiás? Disponível em: http://acervo.novaescola.org.br/politicas-publicas/radiografia-oss-goias-938045.shtml. **Revista Nova Escola,** [online]: Fundação Lemann. Acesso em: 21 de junho 2016.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (Coord.). **Análise das consequências de parcerias firmadas entre os municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna**. Rio Claro: Instituto de Biociências- UNESP, 2008. Projeto financiado pelo CNPq.

AGÊNCIA BRASIL. **Qualificação de organizações sociais da educação em Goiás começou em 2015**. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-01/organizacoes-sociais-da-educacao-comecaram-ser-qualificadas-no-ano-passado . Acesso em: 22 de junho 2017.

ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; SEVERINO, Jorismary Lescano. "Terceiro setor" e educação: configurações, impasses e perspectivas. **25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. – 2011.**

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. "Notório saber": vire professor em 5 **semanas. Revista Avaliação Educacional**. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/24/notorio-saber-vire-professor-em-5-semanas/**.** Acesso em: 25 de outubro 2016.

BALDUINO, Maria Aparecida Canale. **Programa Jovem de Futuro:** uma proposta do terceiro setor para a gestão de escolas do ensino médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2012-2014). 2016. 186 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

BALL, Stephen. J. **Educação Global S.A**.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRITO, Frederico Durão. Reinventando as Instituições. **Revista do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado**, Brasília, n. 1, p. 14-21, maio de 1998.

BRASIL. MEC. **FIES** – Apresentação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198&Itemid=303. Acesso em: 22 de junho 2017.

_____. **Pronatec**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pronatec. Acesso em: 21 de junho 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 de junho 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 de junho 2017.

_____. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm. Acesso em: 22 de junho 2017.

_____. **Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13204.htm. Acesso em: 22 de junho 2017.

BOITO Jr., Armando As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. Fórum Econômico da FGV / São Paulo, edição de 2012.** Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16866/Painel%203%20%20Novo%20Desenv%20BR%20%20Boito%20%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20%20PAPER.pdf?sequence=1. Acesso em: 21 de junho 2017.

_____. A natureza da crise política brasileira. **Le Monde Diplomatique – Brasil [online].** Número 104. p., março de 2016. Disponível em: http://www.adunicamp.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Le_Monde_Diplomatique_Brasil_2016_Reduzido.pdf. Acesso em: 21 de junho 2017.

CEDES.UNICAMP. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [**recurso eletrônico]:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; nº 125). Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/dl/1IASbwjA0_MDA_b189e_ . Acesso em: 21 de junho 2017.

COUTINHO, Nina Novaes. As organizações sociais e o contrato de gestão. **Revista de Direito Público**, Londrina: UEL, v. 1, n. 2, p.25-40, mai./ago. 2006**.**

DALLA COSTA, Armando *et al*. **Desenvolvimento e crise na América Latina. Estado, empresas e sociedade**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na administração pública:** concessão, permissão, franquia, terceirização e outras formas. São Paulo: Atlas, 2005.

FIGUEIREDO, Lúcia Valle. **Curso de Direito Administrativo**. São Paulo: Malheiros, 2003.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de Futuro**. Disponível em: http://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/. Acesso em: 21 de junho 2017.

KOWARICK, Lucio. **Capitalismo e marginalidade na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NUN, José. Superpopulação relativa, exército industrial de reserva e massa marginal. In: PEREIRA, Luiz. (Org). **Populações Marginais**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

OLIVEIRA, Ildoana Paes.; COUTINHO, Adelaide Ferreira. O "Terceiro Setor" e a execução de programas educacionais: a parceria entre o Governo do Maranhão e o Instituto Ayrton Senna no Projeto Gestão Nota 10. **Revista Educação e Emancipação,** São Luís: UFMA, v. 7, n. 1, p.129-146. jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, Ildoana Paz; PINTO, Maisa Cunha. O terceiro setor e a gestão da educação: adoção do Programa Gestão Nota 10 pelo Governo do Estado do Maranhão como estratégia de melhoria dos indicadores sociais da educação. **VI Jornada Internacional de Políticas Públicas,** Cidade Universitária da UFMA, São Luís/Maranhão – Brasil, 2013.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. **Reinventando o governo:** como o espírito empreendedor está transformando o setor público. Brasília: MH Comunicação, 1995.

PEREIRA, Bresser. **Cadernos MARE da reforma do Estado**. 1997. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno02.pdf. Acesso em: 21 de junho 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.** Campinas: Cedes, v. 30, n. 108, p.761-778, out. 2009.

PROUNI. **O que é o Prouni**? Disponível em: http://siteprouni.mec.gov.br/. Acesso em: 27 de setembro 2016.

RESENDE, Tomáz de Aquino. **Terceiro Setor, ONGs e Institutos**. Disponível em: http://www.fundata.org.br/Artigos%20%20Cefeis/12%20%20TERCEIRO%20SETOR,%20ongs.pdf. Acesso em: 21 de junho 2017.

RISCAL, Sandra; LIBANORI, Guilherme. A Constituição das unidades escolares como executoras das políticas públicas por meio de parcerias entre estado e organizações sociais. **RBPAE**, Capinas: UFRGS v. 29, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 2013. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/42820/27120. Acesso em: 22 de junho 2017.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.838

Violências nas escolas:
uma rotina normativa

Violence in schools:
a prescriptive routine

Violencias en las escuelas:
una rutina normativa

MARCOS ANTÔNIO PAZ SILVEIRA*
Instituto Federal do Amazonas, Coari- AM, Brasil.

ANTÔNIO CARLOS DO NASCIMENTO OSÓRIO**
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande- MS, Brasil.

RESUMO: Nas escolas públicas ou privadas, em municípios de grande ou pequena densidade populacional, independentemente das condições econômicas, sociais e culturais, existem questões pertinentes às violências, pauta de discussões nas práticas pedagógicas. O objetivo é analisar ações e processos discursivos decorrentes de violências, a partir do olhar dos trabalhadores em educação e compreender como a escola tem determinado novas e expressivas configurações de violências em sua rotina para a justificação social.

Palavras-chave: Violências. Discursos normativos. Escolas.

ABSTRACT: In public or private schools, in municipalities of great or small population density, regardless of the economic, social and cultural conditions, there are relevant issues related to violence, a subject of discussions in pedagogical practices. The aim is to analyze discursive actions and processes resulting from violence, from the

* Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É graduado em Educação Física, com especialização em Fisiologia do Exercício. Atualmente é professor do Instituto Federal do Amazonas. *E-mail:* <marcospaz.psb@gmail.com>.

** Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenador dos Grupos de Estudos/CNPq: Grupo de Estudo e Investigações Acadêmicas nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF) e Educação, Trabalho e Formação Profissional. *E-mail:* <antonio.osorio@ufms.br>.

perspective of the educational workers and to understand how school has determined new and expressive configurations of violence in its routine for social justification.

Keywords: Violence. Normative speeches. Schools.

RESUMEN: En las escuelas públicas o privadas, en municipios de gran o pequeña densidad poblacional, independientemente de las condiciones económicas, sociales y culturales, existen cuestiones pertinentes a las violencias, pauta de discusiones en las prácticas pedagógicas. El objetivo es analizar acciones y procesos discursivos derivados de violencias a partir de la mirada de los trabajadores en educación, y comprender cómo la escuela ha determinado nuevas y expresivas configuraciones de violencias en su rutina para la justificación social.

Palabras clave: Violencias. Discursos normativos. Escuelas.

Introdução

Ao localizar a violência escolar como tema deste artigo, muitas questões afloram, perturbam e acompanham o trajeto investigativo, e ainda estão presentes. Dúvidas, medos e receios ganham corpo, pois se fala sobre a violência escolar, mas não se explicita porque ela existe. Ao tentar fazer esse exercício, a dúvida que surgiu foi a de como constituir uma unidade do tema/objeto se ele é marcado por aspectos policêntricos, inseridos em redes de relações, com muitos centros de produção, diferenciação e origens e, ao mesmo tempo, por várias divisões.

Esse tipo de violência não tem uma identidade específica, pois sua multiplicidade de ações e composição discursiva, a partir do olhar dos trabalhadores em educação, sob o prisma da rotina escolar, constrói uma mecânica de poder e saber que consolida esse espaço como instituição social fabricante de comportamentos, atestados pelo estabelecimento dos desvios das normas e legitimados pelas verdades sobre violências.

A proposta investigativa é subsidiada através da aplicação de inventários de pesquisa, que deve ser compreendido como um dos processos necessários, em que são explicitadas e sinalizadas as condições operativas das pretensões da coleta executada em parceria com a Federação dos Trabalhadores em Educação do Mato Grosso do Sul (Fetems). Essa coleta de dados realizada em parceria com a Fetems inventariou 891 trabalhadores em educação, distribuídos em todos os municípios do estado de Mato Grosso do Sul, reforçando a especificidade do *lócus* da pesquisa.

A expressão inventário é originalmente empregada em teorias aplicadas aos campos do direito, da economia e das ciências contábeis, tendo um caráter técnico em que cada área segue regras próprias com vistas aos seus propósitos. Dessa forma, conquanto semelhantes entre si, as finalidades variam. Diante dessas questões, o objetivo é analisar ações e processos discursivos decorrentes de violências que se encontram distribuídos nos entremeios pedagógicos, a partir do olhar dos trabalhadores em educação, na possibilidade de demonstrar outro olhar para o enfrentamento da violência na escola.

Com base no referencial foucaultiano, a composição do discurso das violências é iniciada por uma trajetória de contradições para construção de olhar que sinalize o enfrentamento dessa temática na escola. As análises desses dados são efetuadas numa incursão pelo aspecto disciplinar voltado às questões de poder e norma, produzindo saberes que compõem uma identificação do que pode ser as violências na escola, a partir da prática discursiva dos trabalhadores em educação.

Poder, normalização e violências

Na teorização foucaultiana, a questão do poder e as diferentes formas desse exercício, a disciplina e suas tecnologias de poder constroem edifícios constituídos pelas práticas culturais, que dão sustentabilidade às noções de poder nas relações entre indivíduos e grupos sociais, como formas de produção de saberes.

O poder é abordado como um jogo de forças permanente e não localizável, no sentido de coisa concreta, de não pertencimento a algo ou alguém. Foucault (2002) faz uma incursão pelos mecanismos de poder, discute os efeitos, relações e dispositivos que o permeiam e como o poder transita na sociedade. Em suas abordagens, Foucault (2002, p. 22) conduz à seguinte ponderação:

> [...] se o poder é mesmo, em si, emprego e manifestação de uma relação de força, em vez de analisá-lo em termos de cessão, contrato, alienação, em vez mesmo de analisá-lo em termos funcionais de recondução das relações de produção, não se deve analisá-lo antes e acima de tudo em termos de combate, de enfrentamento ou de guerra? [...] o poder é a guerra, é a guerra continuada por outros meios.

O significado expresso a partir dessas análises das relações de poder em funcionamento na sociedade está relacionado à força e ao poder político, função de manutenção desse processo através da política, que é a guerra continuada por outros meios. As relações de poder se configuram por meio de modos de ação coletivos, mas que têm na utilidade individual - o micropoder - a ferramenta mais utilitária. Para essa eficiência, a percepção de liberdade social funciona como linimento a todo mecanismo dessa complexa engrenagem de poder. Na afirmativa de Foucault (2002), o poder só se exerce plenamente sobre sujeitos livres. Poder e liberdade não são elementos antagônicos, em

que a ascensão de um submerge o outro e nessa configuração social leva às conceituações dissonantes.

Na teorização foucaultiana essa simbiose é relatada como essencial para uma sociedade se aproximar da concretude. O poder decorre de práticas ou discursos específicos que se consolidam ou se desestabilizam. Essa operação não se vincula ao aspecto estritamente negativo de poder, que, historicamente somos levados a sentir, na expressividade da palavra, na perspectiva de estado e dominação de classes; é um poder que produz positividade e verdades.

> Poder, para Foucault, é apenas a forma, variável e instável, do jogo de forças que definem as relações sociais em cada momento histórico concreto, e que se define através de práticas e discursos específicos. Só se pode apreender o tipo de poder em jogo em um determinado campo de práticas e discursos – local e temporalmente delimitados – através de descrição minuciosa, em detalhes, do funcionamento dessas práticas, nunca pela aplicação de uma teoria geral do poder 'apriorística' (PASSOS, 2008, p. 11, grifo do autor).

Essa mecânica de poder não oferece à sociedade capitalista bases na força do poder político ou econômico que controlam os sujeitos; caracteriza uma mecânica de poder que deriva de uma tecnologia humana ao estado, como meio de sua própria sobrevivência, reelaborações por microrrelações de poder, criando arcabouços normativos para a população, aproximando o que denominam sociedade civil.

Observar a construção dessas relações de poder e consigná-las a um movimento histórico, à trajetória de configurações da violência, elabora instrumentos que compõem uma identidade epistemológica que se quer analisar. Nesse sentido, a arqueologia explicitada na teorização foucaultiana é o instrumento metodológico que possibilita descrever essas relações em diferentes séries, descontinuamente, mostrando rupturas e oscilações na construção dessa história.

Esse trabalho arqueológico possibilita a aproximação de um entendimento com as relações de poder e a produção dos discursos das violências que transitam no espaço escolar, conforme explicitado por Araújo (2001, p. 55): "Focaliza as práticas discursivas que formam o saber de uma época, os arquivos, isto é, os enunciados efetivamente ditos e o funcionamento dos discursos". Abre-se outro olhar nessa construção histórica, não de negação do que está posto, mas de outras perspectivas de verdades historicizadas, como descreve Navarro-Barbosa (2004, p. 103):

> O relativismo histórico que emerge das análises sobre as condições de possibilidade e de emergência dos saberes leva à conclusão de que não há verdade para ser buscada nas diversas etapas constitutivas do saber, mas sim discursos historicamente detectáveis, que constroem verdades e possibilitam o exercício do poder.

É o discurso que deve ser analisado e compreendido. A composição do discurso vai dar subsídios para a amplitude da construção de verdades, significação das coisas e

para compreensão de que se exerce o poder à medida que se entendem os acontecimentos discursivos. Busca-se, na raiz dos discursos, a suspensão do dito e não dito, as noções e unidades de continuidades que dão sentido aos acontecimentos discursivos em uma materialidade histórica que tem efeito e lugar.

Para Foucault (2003, p. 19), três grandes sistemas de exclusão atingem o discurso, "[...] a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade". Contudo, o autor aborda mais incisivamente a vontade de verdade, pois é nesse ponto que a maquinaria de relações de poder tem sua plena fecundidade.

A conformidade disciplinar do discurso acaba por ser imposto pela necessidade de legitimação de sua prática, ou seja, o regramento de sua composição discursiva é o que identifica em um determinado espaço. Tratando o discurso como uma prática discursiva majoritária no campo da educação, é o processo pedagógico que precisa dar conta e ter sentido transformador na vida das pessoas, especialmente de crianças e jovens frequentadores das escolas e da própria demanda contemporânea da educação em ser a escola uma instituição socialmente útil. No processo pedagógico cabe investigar a dinâmica escolar com relação às violências, não como fenômeno novo, mas como uma ação que transita na composição discursiva distribuída nos entremeios da educação.

Inventários: dos dados coletados

A coleta de dados realizada obteve inventários respondidos por trabalhadores em educação das redes pública estadual e municipal distribuída em todos os municípios de Mato Grosso do Sul. Essa representatividade traz significativa qualidade na coleta de dados. O inventário dividia-se em três partes: a primeira de identificação do informante, a segunda de coleta de informações gerais sobre a temática do inventário e a terceira parte, de perguntas com respostas "abertas" ao assunto.

Os dados obtidos nos inventários devolvidos revelaram que 78% dos participantes são do sexo feminino e 65% pertencem à faixa etária compreendida entre 41 e 50 anos. Do universo apresentado nos inventários, 74% dos profissionais têm vínculo com a rede pública estadual. Os 26% dos outros informantes estão ligados à rede pública municipal ou atuam em ambas as redes.

Outro ponto abordado na primeira parte do inventário relata o tempo de serviço na educação, que a pesquisa separou em magistério e setor administrativo. Identificou-se que parcela significativa, cerca de 54% do total coletado, tem 15 anos ou mais de atuação no magistério e dos que estão no setor administrativo, o percentual mais expressivo compreende trabalhadores de 5 até 15 anos de serviço. Desses, 76% são trabalhadores em educação na condição de efetivos.

Relativamente à formação acadêmica, as informações revelam que os trabalhadores em educação possuem graduação na ordem de 85% do total coletado; 60% possuem especialização *lato sensu* e quase 7% possuem especialização *stricto sensu,* concluída ou em fase de conclusão, na proporção numérica de 51 em nível de mestrado e 9 de doutorado. Todos esses dados identificam o perfil e dão mostra do elevado percentual formativo dos entrevistados, do grau de instrução formal que corrobora a capacidade intelectual e crítica desse campo educacional.

Na segunda parte do inventário aplicado, estão as informações gerais com relação à temática "violência escolar", abordagem investigativa que a maioria dos entrevistados, aproximadamente 87%, considerou importante, haja vista que 76% desses informantes afirmaram que nas escolas onde atuam há ocorrência de violências.

Relativamente à questão sobre com quem a violência tem ocorrido, dentre as várias alternativas de respostas destacou-se a ocorrência de violência entre alunos (aproximadamente 75% das respostas), seguido da violência entre alunos e professores (20%) e da violência entre alunos e seus familiares em 15% dos casos.

Esses dados refletem não só o tipo de convívio no espaço escolar, mas uma estrutura social que funciona na centralidade de um tipo específico de conduta padrão que é a normalização dos seus indivíduos e, ainda, dá a conferir que, verdadeiramente, essas são as ocorrências já conhecidas. Subentende-se que, no âmbito escolar, o respeito e a boa conduta devam ser fundamentos essenciais para a escola, todavia, essa homogeneização de convívio não tem sido tarefa exitosa, o que pode ser reflexo da própria distribuição de direitos e deveres prescritos nos regimentos. Ratto (1997, p. 145) pondera o seguinte:

> [...] fica especificado no regimento escolar um conjunto de comportamentos sob a forma de deveres das crianças e outro de proibições, entendendo-se que as últimas são mais categóricas do que os primeiros, embora estes também abram o campo de constituição do comportamento indisciplinado por parte do alunado. Assim, ficam estabelecidos deveres com relação a pontualidade, assiduidade, respeito para com todos os sujeitos da escola, responsabilidades quanto à conservação das instalações escolares e o dever de cumprir as tarefas definidas pelas autoridades escolares, dentre outros. Já o leque de prescrições relativo às proibições aponta, a princípio, para o que está vedado incondicionalmente ao alunado, como, por exemplo, agredir física ou verbalmente as pessoas.

Observa-se, pela análise das questões, que a maior parte dos acontecimentos ligados a atitudes de violência é ocasionada entre alunos. Essa medida é parte da visão constituinte do aparato disciplinar que todos os agentes envolvidos na escola tendem a estabelecer como parâmetro, pois a delimitação do que vem a ser agressão também traz implícita a multiplicidade conceitual, paralelamente às violências; trata-se de um disciplinamento colocado para todos como parte essencial da convivência e que depende da inter-relação normativa produzida na escola. A escola constrói a prática discursiva

de responsabilização do processo pedagógico e ramifica seus mecanismos de disciplina que envolvem, inclusive, a família.

É na família que a discursividade das violências está se justificando como proeminente das operações que ocorrem na rotina escolar e que a disciplina não se apresenta como instituição específica; ela é uma tecnologia presente em toda a sociedade, a escola apenas reforça ou reorganiza suas medidas controladoras para também responsabilizar essa função da família.

Esse disciplinamento não se estabelece somente no interior da escola, é parte constituinte de nossa sociedade, que se decompõe em diversas fontes normativas e faz com que todos os indivíduos sejam operadores e operados de um sistema de utilidade social; aquele que não produz socialmente passa para a anormalidade, quem não se encaixa nos padrões escolares em parte produz os comportamentos agressivos, será culpabilizado e sua família responsabilizada.

O momento em que ocorre a incidência da violência escolar, destacado como expressivo, é na saída da escola, em 47% dos relatos, e durante o recreio, com aproximadamente 43% de citações. Esses dados, conjugados à faixa etária dos alunos envolvidos nessas violências, revelam um destaque para alunos dos 11 aos 16 anos; em quase 87% dos casos citados nos inventários a idade referência compreende essa faixa etária. Essa visão está atrelada à normalização da rotina escolar, em que seu desvio incide em ocorrências de indisciplina ou violência.

Uma situação captada nos inventários refere-se aos tipos de violência mais frequentes, observados pelos profissionais em educação participantes da coleta. Esses tipos de violência foram sugeridos no inventário, o participante poderia assinalar mais de uma alternativa. As respostas apontam: desrespeito aos colegas, quase 80% do total das respostas; xingamentos e agressões verbais, em 58%; agressões físicas, com 54%; desrespeito aos professores, 52% das respostas; constrangimento de pessoas com apelidos, coisas negativas sobre o jeito de "ser" ou do "corpo", em 50%; deixar de fazer atividades solicitadas, em 46% das respostas. A alternativa danificação do prédio escolar, depredação do ambiente escolar e danificação dos materiais da escola, como mobiliários e equipamentos de informática, foi apontada em 27% das respostas.

Essa realidade escolar é demonstrada em diversas reclamações por parte da comunidade escolar e provoca, no cotidiano da escola, uma complexidade de ações que exploram capacidades a fim de que os conflitos de ordem comportamental sejam superados.

Outra questão constante no inventário refere-se à visão sobre a influência da mídia em relação às situações de violência na escola; o percentual de respostas afirmativas foi de 80% do total. Esses discursos e ações que reproduzem as ameaças ou ofensas, em exercícios de violentação iminente ao outro, todas de ordem comportamental, nas entrelinhas das práticas disciplinadoras se relaciona diretamente ao modo de como é percebida socialmente a violência. Há um número significativo de sujeitos que configuram uma

realidade muitas vezes perceptível à rotina da escola, evidenciado por práticas de exclusão ou segregação, tanto na condição de agressores como na de agredidos, permanecendo um quadro de violentação geral com poucas ações produtivas – constata-se, mas não se modifica a ação no interior da escola, como será descrito adiante nas análises do que se tem feito para enfrentar as violências.

Relativamente à questão que pretendia identificar alunos participantes em situações de violências ou de uso de drogas, 53% responderam que têm conhecimento de aluno alvo de *Bullying* e 47% assinalaram ter conhecimento de aluno que pratica *Bullying* contra outro colega. Esses dados são significativos, contudo se seguidos de outros dados como: 41% dos informantes apontaram ter conhecimento de alunos usuários de drogas lícitas (cigarros e álcool), 39% conhecem aluno que feriu a integridade física de outro colega e 35% identificam alunos usuários de drogas ilícitas (maconha, cocaína, cola, crack). Outras alternativas presentes no inventário tiveram um quantitativo menos expressivo no total das respostas.

Esse elevado índice de ocorrências de violências no ambiente escolar, provocado, principalmente, por parte de alunos usuários de drogas lícitas e ilícitas, conforme afirmativa dos entrevistados, demonstra a necessidade de novas ações por parte do poder público para dar condições de enfrentamento ao uso de drogas que acarreta violências na escola, como, por exemplo, a efetividade da legislação que visa, justamente, ao combate dessas ocorrências.

Com relação aos instrumentos que a escola utiliza para resolver as ocorrências de violência, havia 13 alternativas de respostas no inventário, com a possibilidade de escolha de mais de uma alternativa. Três delas foram as mais citadas: 65% das respostas apontam que a escola possui ficha de ocorrência e o envolvido é chamado para resolver a ocorrência; 59% responderam que, quando há reincidência, a família é convocada a tomar providências rigorosas e 54% responderam que a ocorrência é encaminhada ao Conselho Tutelar. O preenchimento de formulário específico para registro dos casos de violência foi citado em 22% das respostas, seguido por 20% em que a ocorrência é registrada na delegacia de polícia e 18% em que as ocorrências são encaminhadas à Promotoria Pública.

Nos mecanismos disciplinares adotados na escola, a equidade na ação e reação dos deveres associados às penalidades é desproporcional, visto que grande parte das respostas analisadas é da ordem de que a escola registra e toma providências, mas a reincidência é significativa em relação a desvios ou não cumprimento da observância do regimento escolar com suas respectivas normas. O reflexo é que a escola não tem conseguido normalizar um comportamento padrão, desejo incutido na dinâmica pedagógica pelo poder disciplinar; na composição social contemporânea torna-se conflituosa a relação de convivência no espaço escolar.

Em outra questão da pesquisa, 74% dos trabalhadores em educação responderam que a escola em que atuam já acionou o Conselho Tutelar para resolver problema de

aluno que praticou violência. Desse percentual, metade afirmou que a escola acionou o Conselho Tutelar diversas vezes, seguido por 42% que afirmam que às vezes o Conselho é acionado. Percebe-se, pelos dados coletados, que a prática escolar de acionar o Conselho Tutelar para resolver questões de violências no cotidiano escolar é bastante frequente, ou seja, é expressiva a atuação de instituição extraescolar na condução de práticas disciplinadoras voltadas às violências.

Por fim, há uma questão, nos inventários, que indaga se a escola já acionou a polícia para resolver questão de aluno que praticou violência. Pelas respostas, 61% dos informantes afirmaram que "sim"; desse percentual, 51% afirmaram que a polícia é acionada, às vezes, e 33% responderam que a polícia é acionada diversas vezes, ou seja, de acordo com esses dados, acionar a polícia é ação corriqueira no ambiente escolar e reforça o posicionamento de que a escola tem procurado resolver suas situações de conflitos com a ação de outras instituições sociais.

A terceira parte do inventário consistiu de perguntas passíveis de respostas "abertas". Vale destacar que os percentuais são das respostas afirmativas e, por se tratar de questões abertas, a resposta consta ou se enquadra em mais de um item tabulado, o que transcende o universo da totalidade, estipulado em 100%.

Uma questão pergunta qual a principal causa da violência escolar. As respostas, dentre outras opiniões, revelam, majoritariamente, que a família desagregada e/ou desestruturada, aliada à falta de educação familiar, pode ser a principal causa. Esse posicionamento aparece em metade dos formulários respondidos, seguido da falta de acompanhamento e/ou família ausente da escola (24% das respostas), 18% registram a falta de limites e/ou respeito às pessoas e 13%, o excesso de liberdade e/ou ociosidade dos jovens.

Um aspecto relevante, nesse sentido, é que a escola sente o desligamento de uma cultura educacional por parte daqueles responsáveis por uma parcela na formação de crianças e jovens, seu núcleo familiar. A desagregação e/ou desestrutura a que se referem os trabalhadores em educação estão voltados para a capacidade que os núcleos familiares têm de edificar conceitos sociais e educacionais voltados à civilidade. A escola passa grande parte de seu tempo nesse conflito educacional e o reflexo é o distanciamento cada vez maior da educação formal para a adoção de medidas específicas que tentem dar respostas ao enquadramento formal de disciplinamento que a sociedade justifica como modelo de êxito social.

Nas escolas coexistem tipos de condutas disciplinares que se baseiam numa lógica de funcionamento; se as prerrogativas normativas são ameaçadas, proporcionalmente são estabelecidas medidas de repreensão para a manutenção da ordem. Isso justifica o grande percentual descrito anteriormente sobre o chamamento exaustivo de pais e/ou responsáveis à escola, do acionamento de outras instituições como o Conselho Tutelar, a Polícia Militar e o Ministério Público à escola, na tentativa de resolver questões de ordem disciplinar.

Outra questão trata da ação mais eficiente para o enfrentamento da violência escolar. A alternativa mais abordada foi a de trazer a família para maior participação na escola e na vida escolar, em 31% dos inventários, seguindo-se a alternativa de maior sensibilização e conscientização de alunos e pais, com 23%. A promoção do diálogo/conversas na comunidade escolar foi escolhida por 23% dos informantes; o estabelecimento de disciplina e limites aos alunos cumprindo leis e regras escolares e penalizando os infratores obteve 18% de respostas; promoção de palestras, projetos e cursos de combate à violência escolar teve 16% de escolhas e conscientização e união da comunidade escolar para esse enfrentamento está marcada em 13% das respostas. Várias alternativas, em menor proporção, foram apresentadas nas respostas como ação para enfrentamento da violência escolar.

Considerações finais

Ao observar os discursos e os procedimentos de âmbito social no espaço escolar, constatou-se que a violência escolar deve ser considerada a partir de sua pluralidade, diante da definição epistemológica, e por diversas atitudes no espaço da escola. Por apresentar variáveis intervenientes, o relacionamento disciplinar situa-se entre um poder aplicável e um sistema educacional intencionalizado; as práticas discursivas sobre as violências são influenciadas por relações de saber e poder, características de nossa sociedade, tão bem reproduzidas na escola.

Diante dos dados e das respectivas análises, o disciplinamento escolar é preponderante no discurso de enfrentamento às violências na escola e muitos trabalhadores em educação, conforme os dados apresentados, afirmam claramente que os principais agentes causadores da incidência de relações de violências têm origem nos alunos e que a relação social não se separa do vínculo escolar.

Observou-se que há necessidade de fortalecer o aspecto didático-pedagógico e de procurar outras formas de condução na convivência escolar em que o conhecimento seja centro e objetivo nas ações nesse ambiente social, a fim de promover uma situação positiva de enfrentamento das violências, pois o processo educacional nas escolas, com base nos dados coletados, e a convivência escolar sofrem influências de relações verbais, físicas e psicológicas, que originam vários processos discursivos e transitam para a ação, apresentando-se na forma de violências.

Parece evidente que a interferência de fatores externos tem se misturado com a rotina no interior da escola, como o uso e tráfico de drogas, o uso de armas, gangues e outras relações de violências, mas é preciso desconstruir a sensação de que a escola está em processo de ebulição devido a essas interferências, uma vez que, pelos dados recolhidos na

pesquisa, fica destacado que a maior incidência de violências nas escolas diz respeito às questões de relação interpessoal inerentes à composição de nossa sociedade.

Ficou especificado, também, que a convivência entre os próprios alunos, alunos e professores, alunos e demais trabalhadores em educação são relações que originam quase a totalidade das incidências das violências na escola. Conflitos que a escola normalizou nos indivíduos tão eficientemente, padronizando essa dinâmica comportamental por um bom tempo, e os justificou como um dos instrumentos de controle de massa, tornando-se um dos pilares da sociedade moderna.

É quase consenso entre os informantes que o envolvimento de toda a comunidade escolar - trabalhadores em educação, alunos, pais e responsáveis - em projetos voltados ao combate das violências, drogas e *Bullying* produz maiores chances de sucesso. Assim, na visão de todos, é fundamental a participação em ações que orientem o trabalho pedagógico na escola; também é notória, nas respostas dos trabalhadores em educação, a responsabilidade da família na disseminação de valores sociais aos jovens e para que o processo educacional tenha sucesso. Paralelamente a essa constatação, um grande percentual de respostas nos inventários direcionou, como sugestão para o enfrentamento das violências na escola, para um maior diálogo entre os atores envolvidos, maior participação da comunidade escolar, desenvolvimento de projetos e atividades voltadas à conscientização do convívio social e ao estímulo de preceitos de cidadania.

Pelos dados apresentados, pode-se afirmar que as violências, com suas nuances, são produções interligadas às ações que estão presentes em nossa sociedade e aos conflitos peculiares à rotina escolar oriundos de ressignificações de normas e relações de poder nos entremeios pedagógicos que padronizam conceitos e legitimam verdades sobre o discurso das violências nas escolas, acompanhando, assim, o momento histórico e social que se vive de policiar e judicializar as relações institucionais em nome de uma normalização dos desajustes postos, como forma de padronização de condutas.

Recebido em: 20/03/2018 e aprovado em: 19/07/2018

Referências

ARAÚJO, I. L. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: ed. da UFPR, 2001.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Tradução: Maria Ermantina Galvão

_____. **A ordem do discurso**. 9. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio.

NAVARRO-BARBOSA, P. L. O acontecimento discursivo e a construção da identidade histórica. In: SARGENTINI, V. & NAVARRO-BARBOSA, P. L. (Org.). **M. Foucault e os domínios da linguagem**: Discurso, poder, subjetividade. São Carlos/SP: Claraluz, 2004.

PASSOS, I. C. F. Situando a analítica do poder em Michel Foucault. In: _____. (Org.). **Poder, normalização e violência:** incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora (Coleção Estudos Foucaultianos), 2008.

RATTO, A. L. S. **Livros de ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 1997.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.844

A gestão democrática rumo ao óbito:
o assédio moral em uma escola pública

A democratic management en rout for doom:
moral harassment in a public school

La gestión democrática rumbo al óbito:
el acoso moral en una escuela pública

RAFAEL PETTA DAUD*
Universidade Estadual Paulista, Araraquara- SP, Brasil.

LIDIANE APARECIDA TEIXEIRA**
Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto- SP, Brasil.

RESUMO: A partir da problemática "assédio moral nas relações de trabalho", esta investigação, um estudo de caso, objetiva verificar se ela se manifesta no contexto de uma escola pública municipal de educação infantil situada em Ribeirão Preto/SP, assim como analisar seus possíveis efeitos no corpo docente em duas instâncias da ordem do psiquismo: as representações e seus afetos contingentes. O diagnóstico por nós confirmado destoa dos pressupostos normativos estruturantes da concepção de gestão democrática do ensino, mencionados de modo explícito na legislação brasileira da educação.

Palavras-chave: Assédio moral na escola. Direção escolar e corpo docente. Representações e afetos contingentes.

ABSTRACT: From the problem of "moral harassment in work relations", this research, a case study, aims to verify if it is manifested in the context of a municipal public pre-school located in the city of Ribeirão Preto / SP, as well as to analyze its possible effects on the faculty in two

* Doutorando em Educação Escolar pela Unesp/Araraquara e Mestre em Educação Escolar pela mesma instituição. Especialista em Ética, Valores e Cidadania pela Universidade de São Paulo. Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail:* <rafaelpetta@hotmail.com>.

** Pedagoga, especialista gestão escolar e professora de educação básica I vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto/SP. *E-mail:* <li2diane@hotmail.com>.

instances of the order of psychism: representations and their contingent affections. The diagnosis confirmed by us differs from the structuring normative assumptions of the conception of democratic management of education, mentioned explicitly in the Brazilian education legislation.

Keywords: Harassment at school. School management and faculty. Representations and contingent affects.

RESUMEN: A partir de la problemática "acoso moral en las relaciones de trabajo", esta investigación, un estudio de caso, tiene como objetivo verificar si este se manifiesta en el contexto de una escuela pública municipal de educación infantil situada en Ribeirão Preto/SP, así como analizar sus posibles efectos en el cuerpo docente en dos instancias del orden del psiquismo: las representaciones y sus afectos contingentes. El diagnóstico por nosotros confirmado difiere de los presupuestos normativos estructurantes de la concepción de gestión democrática de la enseñanza, mencionados de modo explícito en la legislación brasileña de la educación.

Palabras clave: Acoso moral en la escuela. Dirección escolar y cuerpo docente. Representaciones y afectos contingentes.

Introdução

Este trabalho se constitui a partir da hipótese de que o assédio moral – uma chaga que incide em diversos contextos laborais desde que o trabalho passou a ser trabalho (COSTA et. al., 2015) – pode se interpor no contexto das instituições educativas não apenas como um inimigo dos postulados que incidem no ideal de gestão democrática (DOURADO, 2001; PARO, 2017), mas também e sobretudo como impeditivo da própria manutenção de um clima escolar favorável à boa convivência entre os corpos docente e discente. Neste sentido, a auto evidência (ARENDT, 2000) implícita na hipótese declarada produz as inquietações que culminam no objetivo desta pesquisa, ou seja, verificar e analisar situações que podem apontar indícios de assédio moral no universo de uma escola púbica municipal que atende a alunos de educação infantil e que se situa em uma região considerada "periférica" da cidade de Ribeirão Preto/SP. Elegemos, portanto, um recorte da totalidade das relações interpessoais que fazem parte do universo da instituição mencionada e direcionamos nosso *lócus* para a relação estabelecida entre seu principal gestor, que responde pelo cargo denominado por Direção Escolar, e aqueles que, por dever inerente à docência, são imbuídos da tarefa de educar os que são

os "candidatos à humanidade", conforme expressão arendtiana (ARENDT, 2009). Tratamos, portanto, da relação diretor/professor, em direção descendente.

Neste momento, antes de adentrar de modo específico aos pressupostos metodológicos pertinentes a este trabalho, é necessário lançar luzes às relações que pretendemos estabelecer, a partir das quais nossa categoria de análise poderá ser melhor delimitada.

Portanto, acerca da formulação conceitual de assédio moral assumida para este trabalho, além do conceito em si, privilegiamos sua possível leitura à luz da dimensão psicológica do sujeito que é o seu objeto, projetando os prováveis efeitos, principalmente, à subjetividade. Com isso, partimos da elaboração conceitual proposta por Jeong e Kurcgant (2002), na qual podemos conceber assédio moral como uma forma de violência psicológica – na maioria das vezes velada – cometida por um sujeito investido de poder a partir de uma posição privilegiada do ponto de vista da hierarquia administrativa em uma dada organização contra outro situado de modo descendente com relação às suas determinações, acarretando a este outro consideráveis prejuízos relacionados principalmente ao estresse decorrente do caráter necessariamente repetido, intencional e prolongado das agressões. É a partir deste sentido, enfim, que se insere o segundo movimento, sobre o fenômeno delimitado conforme sua manifestação: no cotidiano em questão, o assédio moral adquire materialidade, por exemplo, através de atos de humilhação, perseguições, exclusão ou intimidação, os quais tendem a gerar angústia no alvo não apenas nos tempos e espaços que são pertinentes ao seu ambiente de trabalho mas, também, nos momentos que lhes são anteriores e posteriores, já que a atividade psíquica humana se caracteriza por sua transcendência com relação ao tempo e espaço (MOSCOVICI, 2003). Afinal, ontologicamente, o homem é ser representante, sendo que a atividade espiritual de sua representação é necessariamente contingenciada pelo amálgama formado pela memória do vivido, pela transitoriedade do vivente e pela projeção de seu vir a ser (ARENDT, 2000). Logo, o objeto representado nem sempre corresponde ao objeto presente, podendo este ser invocado a qualquer momento pela atividade da representação.

Enfim, é na relação de simbiose entre os dois movimentos supracitados que sintetizamos o assédio moral em sua extensão ao psiquismo a partir da seguinte pressuposição: violência psicológica cometida de modo repetido e descendente do ponto de vista do poder institucionalmente estabelecido e que, no psiquismo, transcende a relação espaço-temporal do ato em si.

Depreende-se desta condição o fato de que o assédio moral na escola pode, aos poucos, tanto causar prejuízos relacionados à constituição moral do "assediador" quanto anular simbolicamente os sentidos desejáveis que são atribuídos ao "ser professor" por parte de quem sofre com tal dinâmica de maltrato. Neste interim, é possível inferir os riscos que a prática sistemática de assédio moral por parte de gestores de escolas com relação aos seus professores pode oferecer não apenas aos sujeitos diretamente implicados mas, também, àqueles que estão, ao mesmo tempo, sob a responsabilidade de ambos e que, no

caso, correspondem aos alunos. Afinal, *a priori* a responsabilidade sobre a manutenção de uma educação escolar de qualidade oferecida às crianças e adolescentes que frequentam as escolas recai tanto naqueles que são seus gestores quanto naqueles que são os propositores das atividades pedagógicas voltadas à promoção do desenvolvimento humano, tanto intelectual quanto afetivo (PIAGET, 1952), sendo tal responsabilidade atribuída pela própria delimitação de papeis que é inerente à escola e, portando, não aleatória.

Estabelecidas nossas considerações iniciais, a partir das quais o presente estudo tem consolidados os argumentos em prol de sua justificativa, passemos agora para os postulados metodológicos desta investigação.

Metodologia

Compõem nossa amostra – escolhida de modo intencional sob a manifestação de anuência através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – oito profissionais de educação infantil do sexo feminino e atuantes no universo de investigação. A média de idade das participantes foi calculada em 42,25 anos, sendo o tempo médio de exercício em docência na educação infantil calculado, com duas casas decimais, em 11,62 anos.

Todas as professoras frequentam a unidade escolar durante o período vespertino, sendo que durante o período matutino trabalham em outras unidades, públicas ou particulares, principalmente como forma de complementar a renda.

O instrumento para esta investigação corresponde a um questionário semiestruturado composto por perguntas abertas e fechadas que visam captar dados da percepção das docentes entrevistadas referentes à presença ou não de assédio moral no universo da unidade escolar, assim como elementos relacionados a possíveis tensões que tal assédio exerce na ordem afetiva das representações das professoras. Portanto, as questões intentam: identificar a presença (ou não) e frequência correlata de situações de intimidação, maltrato, ameaça, humilhação ou demais ofensas proferidas pela diretora da unidade escolar contra as professoras pesquisadas, tanto a partir de experiências próprias quanto através de testemunhos voltados a situações em que elas não estejam envolvidas diretamente, mensurar a presença de sentimentos passivos – como, por exemplo, mágoa, medo, insegurança etc. – e/ou reativos – como revolta, indignação, raiva etc. – como resposta à vivência ou testemunho diante das situações de assédio moral e verificar como o assédio moral influi no apreço que as professoras podem ter com relação à profissão.

Como procedimento para coleta de dados, todas as profissionais foram contatadas previamente e, após manifestarem concordância com a participação na pesquisa, responderam ao instrumento de investigação durante uma reunião de Trabalho Docente Coletivo (TDC), na presença da pesquisadora responsável. Esta, por sinal, formalizou sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas por parte das professoras

respondentes quanto ao preenchimento dos questionários, sendo que a formalização, embora explícita no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi reiterada verbalmente.

Como procedimento para a análise dos dados, inicialmente as respostas obtidas foram agrupadas em três categorias: percepção de assédio moral contra si, percepção de assédio moral contra colegas de trabalho – ambas delimitadas conforme a frequência mínima semanal dos eventos de assédio relatados pelas respondentes – e sentimentos resultantes do assédio moral sofrido, sendo que para esta categoria também foram contabilizados os casos em que, conforme relato próprio, houve algum tipo de agressão, porém sem frequência regular. Em seguida, a partir do cruzamento entre as categorias "assédio moral percebido contra si" e "assédio moral percebido contra colegas de trabalho", buscamos identificar se os índices pertinentes a cada uma delas seriam indicativos, do ponto de vista diagnóstico, da presença do fenômeno pesquisado em nosso universo de investigação, situação aparentemente confirmada mediante a constatação de que duas docentes indicaram frequência igual ou maior do que a semanal ao assédio percebido contra si e cinco professoras atribuíram frequência igual ou maior do que a semanal ao assédio percebido contra colegas de trabalho, conforme veremos mais adiante. Aliás, chama-nos a atenção o fato adjacente no qual todas as docentes entrevistadas relataram ter presenciado, ao menos uma vez em um período de seis meses, alguma situação de intimidação, maltrato, ameaça, humilhação ou ofensa por parte da diretora da unidade escolar contra si ou contra alguma colega de trabalho. Este panorama, apesar de, se tomado isoladamente, ser insuficiente para classificar os relatos como assédio moral, reforça a hipótese de que esta forma de violência está longe de ser incomum no contexto da escola em questão.

Por ser reduzida a amostra para a investigação, delimitada metodologicamente como um estudo de caso, não houve necessidade de submissão dos resultados à análise combinatória estatística, visto que o cruzamento entre as variáveis "assédio moral sofrido" e "sentimentos resultantes do assédio" – cujas relações nos interessam para este trabalho – pôde ser analisado, para cada respondente, de modo individual. Deste modo, foi possível visualizar com mais detalhes tais relações para que pudéssemos, posteriormente, melhor vislumbrar o modo com o qual o assédio moral sofrido pode ter agido como mediador dos afetos contingentes ao psiquismo para gerar os sentimentos que foram relatados, de modo espontâneo, pelas professoras respondentes – sem perder de vista o fato de que, pela própria plasticidade que caracteriza a instância das representações, tais sentimentos podem facilmente transcender a relação espaço/temporal que estabelecem com seus fatos geradores, os quais, no caso específico desta investigação, correspondem às experiências vividas com o assédio empreendido pela diretora da unidade escolar.

Passemos, portanto, à explicitação pormenorizada dos resultados que foram obtidos, atrelados às suas respectivas discussões.

Resultados e discussão

Como relação à pergunta "você já se sentiu intimidada, maltratada, ameaçada, humilhada ou ofendida nos últimos seis meses por parte de um ou mais representantes da equipe gestora de sua unidade educacional?", todas as docentes responderam de modo afirmativo, embora com distintas frequências, conforme observamos em Tabela 1:

Tabela 1 – Situações que podem indicar a presença de assédio moral, conforme frequência e percepção das docentes pesquisadas com relação às experiências próprias

Você já se sentiu intimidada, maltratada, ameaçada, humilhada ou ofendida nos últimos 6 meses por parte de um ou mais representantes da equipe gestora de sua unidade educacional?	Docentes (n= 8)
Não.	0
Sim. Pelo menos uma vez nos últimos seis meses.	5
Sim. Pelo menos uma vez por mês.	1
Sim. Pelo menos uma vez por semana.	0
Sim. Mais de uma vez por semana.	1
Sim. Praticamente todos os dias.	1

Fonte: Autores desta investigação

Sem desconsiderar o fato de que nem sempre é possível mensurar os danos às vítimas das situações descritas em Tabela 1 através da frequência com que as situações ocorrem – pois estaríamos simplificando em demasia a complexidade que caracteriza os sintomas que decorrem da mediação entre um ato de agressão, seu agente e seu receptor, sendo que a proporção entre a frequência do ato e a intensidade do sintoma propriamente dito não é, necessariamente, direta – entendemos ser presumível o fato de que se enquadram na definição de assédio moral por nós assumida os eventos que se repetem, pelo menos, semanalmente, visto que a repetição semanal coaduna com regularidade sobre a qual se qualifica o viés sistemático das agressões (HIRIGOYEN, 2002). Por esta feita, teríamos então duas professoras vitimizadas por esta forma de violência, ao menos conforme a representação que elas têm da relação entre si e o outro que, à luz da hierarquia da instituição em questão, poderíamos denominar por "outro autoridade".

Obviamente, dado o fato de que as respostas obtidas provêm da percepção dos sujeitos respondentes – o que as sujeita aos limites inerentes ao gesto interpretativo –, consideramo-las apenas como indícios a partir dos quais podemos nos aproximar da realidade que pretendemos mensurar. Afinal, necessariamente devemos considerar, além da percepção, algumas instabilidades que se devem à plasticidade da própria

representação confrontada com o cotidiano representado, dentre as quais (1) a possibilidade de que atitudes *a priori* de não agressão sejam representadas como agressão e (2) atitudes de agressão sejam representadas como não agressão.

Respeitada a advertência acerca das anuências do gesto representativo, é com base nelas que nos orientamos para ponderar os dados referentes ao assédio moral percebido sob testemunho, ou seja, sem que o sujeito observador esteja implicado diretamente na cena observada, conforme Tabela 2:

Tabela 2 – Situações que podem indicar a presença de assédio moral, conforme frequência e percepção das docentes pesquisadas com relação às experiências testemunhadas

Você já se presenciou alguma colega ser intimidada, maltratada, ameaçada, humilhada ou ofendida nos últimos 6 meses por parte de um ou mais representantes da equipe gestora de sua Unidade Educacional?	Docentes (n= 8)
Não.	0
Sim. Pelo menos uma vez nos últimos 6 meses.	2
Sim. Pelo menos uma vez por mês.	1
Sim. Pelo menos uma vez por semana.	3
Sim. Mais de uma vez por semana.	2
Sim. Praticamente todos os dias.	0

Fonte: Autores desta investigação

Pelo menos cinco docentes pesquisadas consideram ter presenciado, semanalmente, uma ou mais situações dentre as supra descritas. Além disso, nenhuma professora respondeu à questão de modo negativo, fato que sugere regularidade quanto a presença de tais situações na conduta de quem responde pela equipe gestora da Unidade Educacional, no caso, a diretora[1]. Em outros termos, aparentemente práticas de intimidação, maltrato, ameaça, humilhação ou ofensas diversas são corriqueiras no modo com o qual a profissional responsável pelo cargo de direção lida com o exercício do poder que lhe é concedido por decorrência de sua posição na hierarquia institucional, fato que tende a se comprovar quando perguntamos às professoras entrevistadas sobre a quantidade de docentes que elas presenciaram sendo vítimas de tais formas de violência. Sobre esta questão, duas professoras assinalaram, em nosso instrumento, a alternativa "de 2 a 5 docentes". Três professoras indicaram ter presenciado "de 6 a 10 docentes" e outras três responderam "mais de 10 docentes" à mesma questão. Ou seja, apesar de nem todas as situações corresponderem, necessariamente, à classificação nos termos de assédio moral conforme a definição por nós assumida nesta investigação, elas são indicadoras de uma lógica de ação que é condição necessária, embora não única, ao seu exercício: sobrepujar,

pelo exercício arbitrário de poder, quem se situa de modo descendente com relação a si no horizonte da hierarquia institucional, sendo tal arbitrariedade mediada pela ausência de conteúdos morais por parte do agente, dado que elementos como força, poder, intolerância e falta de respeito lhes são mais importantes do que a generosidade, a justiça e o respeito no tratamento com o outro que se encontra sob sua chefia.

Ao assumir esta lógica como orientação de conduta, a diretora da unidade escolar em questão se aproxima de práticas que, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2003), podem afetar seriamente a saúde física e psíquica das professoras que estão sob suas orientações administrativas, submetendo-as, inclusive, ao risco de suicídio (IDEM). Para Oliveira (2013), do ponto de vista sintomático estes danos começam a se revelar em suas vítimas por meio de problemas como:

> (...) endurecimento ou esfriamento das relações no ambiente de trabalho; dificuldades de enfrentar as agressões ou interagir em equipe; dificuldades emocionais como irritação constante, falta de confiança em si, cansaço exagerado, diminuição da capacidade para enfrentar o estresse e pensamentos repetitivos; alterações do sono; dificuldade para dormir, pesadelos, interrupções frequentes do sono, insônia; alteração da capacidade de concentrar-se e memorizar (amnésia psicogênica, diminuição da capacidade de recordar os acontecimentos); anulação dos pensamento ou sentimentos que relembrem a tortura psicológica, como forma de se proteger e resistir; diminuição da capacidade de fazer novas amizades; morte social: redução do afeto, sentimento de isolamento ou indiferença com respeito ao sofrimento alheio; tristeza profunda; sensação negativa de futuro; vivência depressiva; mudança de personalidade; prática de violência moral; sentimento de culpa; pensamentos suicidas, tentativas de suicídio; aumento do peso ou emagrecimento exagerado. Distúrbios digestivos; hipertensão arterial; tremores; palpitações; Aumento de bebidas alcoólicas e outras drogas; estresse; falta de equilíbrio quanto às manifestações emocionais, por exemplo, com crises de choro ou de raiva; Pedido de demissão; Tensão nos relacionamentos afetivos (OLIVEIRA, 2013, p. 138).

No caso dos depoimentos coletados por ocasião de nossa investigação, é possível perceber, inclusive, que os danos mencionados são capazes de transcender a relação direta entre agressor e vítima e incidir em quem, de fora, constantemente presencia as situações de intimidação, conforme a fala de uma das professoras entrevistadas, aqui denominada por P1: "Já me senti intimidada por assistir outros professores sendo intimidados por vários motivos durante os últimos seis meses. Meu medo era que a qualquer momento fosse acontecer comigo".

Não obstante, sobre os sentimentos infligidos a partir de tais situações, pedimos para que as docentes participantes desta pesquisa indicassem, em nosso instrumento de investigação, até três palavras representativas dos que, nelas, foram mais frequentes com relação às agressões sofridas, sejam elas enquadradas nos termos do assédio moral em sua via de repetição (lembremos do critério por nós adotado neste trabalho, ou seja, considerar como assédio moral as agressões que se repetem, ao menos, semanalmente) ou não. Em seguida, separamos as respectivas respostas sobre este item em três categorias: sentimentos que se

relacionam com uma postura tendencialmente mais passiva com relação às agressões (tais como medo, ansiedade e insegurança, p.ex.), sentimentos relacionados com uma postura tendencialmente mais ativa com relação às agressões (como indignação, raiva e revolta, p. ex.) e sentimentos que podem se relacionar tanto com uma postura tendencialmente mais passiva quanto mais ativa (como os mediados pela percepção de ter sido ofendida ou desrespeitada, p. ex., cujas atitudes derivadas podem ser tanto de ação quanto de introspecção). Deste modo, dos 24 termos citados (cada uma das oito professoras entrevistada citou três), 16 (67%) se enquadram na primeira categoria, quatro (16,5%) na segunda e quatro (16,5%) na terceira. Com isso, sentimentos como medo, desânimo ou impotência foram mais prevalentes do que raiva, injustiça ou indignação, por exemplo. Esta prevalência, aliás, provavelmente não se restringe ao instante em que as atitudes de agressão são empreendidas pela diretora da unidade educacional, já que uma das características centrais da estância da representação no psiquismo se dá, como já mencionamos, por sua transcendência temporal relacionada ao representado (ARENDT, 2000; MOSCOVICI, 2003).

Na prática, considerando esta premissa em sua projeção com relação ao objeto da investigação, podemos afirmar que para as professoras as agressões sofridas provavelmente são rememoradas por diversas vezes após o instante em que ocorreram, assim como os sentimentos lhes cindem de modo concomitante. Afinal, dada a conjectura do trabalho escolar, no dia seguinte após terem sofrido uma agressão as professoras, obrigatoriamente, terão que conviver com o sujeito agressor, fato que é impeditivo de que as expectativas mediadas pela angústia de estar diante de seu algoz possam cessar. Em alguns casos, inclusive, esta condição pode afetar os próprios sentidos que elas atribuem ao trabalho que desenvolvem, conforme nos indicam os dados em Tabela 3, referentes às consequências do maltrato para a relação afetiva que estabelecem com a profissão:

Tabela 3 – Relação entre as agressões sofridas e as motivações relacionadas com a profissão docente

Com relação às consequências das ocasiões retratadas para a sua profissão, assinale a alternativa que mais se aproxima da explicação	Docentes (n= 8)
Não geram nenhum efeito.	0
As situações me incomodam um pouco. Porém, sigo adiante, pois gosto do que faço.	6
Me abalam consideravelmente. Tenho vontade de desistir de minha profissão.	2

Fonte: Autores desta investigação

Percebe-se, portanto, que as agressões que foram relatadas pelas docentes pesquisadas não são inócuas, sendo que, para duas delas, seus efeitos são fortes o suficiente para assumirem o valor de causa à vontade de desistir do exercício da docência, fato cuja

manutenção a longo prazo pode, sem dúvida, adquirir potencialidade suficiente para acarretar prejuízos à integridade psíquica das profissionais.

Em todo o caso, embora tenhamos captado apenas um pequeno recorte de uma realidade certamente mais complexa, os dados que obtivemos não nos deixam dúvidas quanto à natureza das ações provenientes da profissional responsável pelo cargo de direção com relação às professoras sob sua administração, ou seja, ações demarcadas por aquilo que se pode entender como abuso de poder, abuso este que, ao ser objetivado por meio de intimidações, maltratos, ameaças, humilhações ou demais ofensas, nos termos de seus efeitos coloca as docentes em uma situação, no mínimo, desconfortável no que tange a um ambiente considerado saudável para a própria realização da pedagogia.

Amiúde, correspondendo ou não tais ações ao constructo de assédio moral assumido para este trabalho, elas não deixam de revelar tanto a carência de conteúdos morais (como o respeito, a justiça, a solidariedade etc.) tão caros a qualquer relação interpessoal tida como desejável quanto a impossibilidade de que a ética venha a qualificar a própria gestão escolar diante de um paradigma que, conforme a própria legislação brasileira, necessariamente deve se orientar pelos princípios que são coerentes com a gestão democrática (BRASIL, 1988[2], 1996[3]). Sobre esta questão, questionamos: como é possível o exercício da gestão democrática em um ambiente demarcado por relações de autocracia, cujo autoritarismo desmedido e imoral se sobrepõe ao tratamento justo?

Tecidas estas observações, e certos de que a resposta à última questão não é de difícil elaboração, dada a obviedade de sua negativa, passamos para nossas considerações finais.

Considerações Finais

Com este trabalho realizamos a incursão em um tema que, apesar de não inédito, aparentemente tem sido pouco explorado pela produção científica da área da educação. Embora não consideremos ser significativa a representatividade que a amostra e a instituição eleitas em nossa investigação têm com relação à educação em geral, esta condição não retira a relevância que ela tem diante da necessidade de problematizar, com as devidas refutações, a questão do assédio moral nas práticas de gestão escolar, prática esta que fere não apenas os postulados atrelados à gestão democrática de ensino mas, também, a própria moral que, para qualquer relação interpessoal desejável, se impõe como condição. Sobretudo em uma instituição cuja justificativa da própria existência se dá, justamente, pela responsabilidade que tem no que se refere à formação humana, cuja essência, obrigatoriamente, deve erigir sobre os valores morais para que se produza a "boa educação". Nesse sentido, atitudes empreendidas axiologicamente a partir da lógica da intolerância, humilhação, menosprezo e demais formas de maltrato devem, sem dúvida, ser passíveis de reprovação em qualquer instituição educativa, sejam elas

restritas à relação estabelecida entre gestores e professores ou expandidas para outras instâncias de convivência. Finalmente, sendo a escola um local onde a convivência é fato dado à sua natureza, outorga-se a ela zelar pelo bom convívio de todos os personagens, sejam eles gestores, professores, alunos ou funcionários. No caso de nossa investigação, ao verificar que a maioria das professoras pesquisadas manifesta como resposta às agressões sofridas sentimentos como angústia, desmotivação ou desânimo, dentre outros, comprovamos os riscos que as situações apresentam à sua sanidade psíquica. No entanto, considerando os limites metodológicos sob os quais desenvolvemos esta pesquisa, não é possível mensurar com mais precisão o quanto realmente estes riscos podem afetá-las. Para isso, seria necessário o estabelecimento de um estudo longitudinal, a fim de que os efeitos do assédio moral possam ser melhor depurados, a partir de uma perspectiva a "longo prazo".

Outra limitação que merece ser destacada se deve ao nosso próprio instrumento de investigação, cujas perguntas fechadas nos permitem, apenas, captar fotografias de uma realidade certamente mais complexa. Para imergir nas nuances subjacentes aos fatos representados e aos sentimentos mais profundos deles decorrentes, teríamos que recorrer ao método clínico, utilizado por autores como, por exemplo, Jean Piaget (1932), Lawrence Kohlberg (1992) e Carol Gilligan (1982). No entanto, além da demanda maior por tempo, teríamos que optar por entrevistas de caráter aberto, situações estas praticamente impraticáveis diante das condições para a realização de nosso estudo, no qual a própria coleta de dados não se deu sem resistência por parte da administração escolar.

Por fim, apesar de assinaladas tais limitações, as quais reconhecemos de antemão, assumindo-as como causa do caráter não conclusivo de nosso estudo, estamos certos de que, a partir dele, é possível a abertura para outros de maior dimensão, a fim de que a prática de assédio moral por parte dos gestores escolares possa ter sua imoralidade embasada e comprovada pela produção científica da educação e, com isso, sejam consolidados os argumentos sobre os quais podemos refutar, sem hesitar, o mau uso do poder por parte de quem não pode prescindir de seu bom uso. Para o bem da educação...

Recebido em: 19/04/2018, reapresentado em: 30/08/2018 e aprovado em: 12/09/2018

Notas

1 No caso da unidade educacional pesquisada, devido à ausência de um profissional responsável pela coordenação pedagógica ou pelo cargo de vice direção – ausências estas que, nas instituições públicas municipais responsáveis pela educação infantil de Ribeirão Preto/SP, são comuns – a diretora da escola é quem exclusivamente responde pela equipe de gestão.

2 Constituição da República Federativa do Brasil, art. 206, de 05 de outubro de 1988.

3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inciso VIII do art. 3º, de 20 de dezembro de 1996.

Referências

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Trad. de César Antônio Abranches. 4 ed. Rio de Janeiro: Relume Domará, 2000.

_____. **Entre o passado e o futuro.** Tradução: Mauro W. Barbosa. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 08 de abril de 2018

COSTA, Isabelle Cristinne Pinto *et. al*. Produção científica acerca de assédio moral em dissertações e teses no cenário brasileiro. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Pulo: USP, v. 49, n. 2, p. 267-276, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandez**. Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?** Brasília: CONSED, 2001.

GILLIGAN. Carol. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1982.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio moral:** a violência perversa no cotidiano. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

JEONG, Deborah Ju Yong; KURCGANT, Paulina. Factors of work dissatisfaction according to the perception of nurses of a university hospital. **Rev. Gaúcha Enferm**, Porto Alegre: UFRGS, v. 31, n. 4, p. 655-61, 2010.

KOHLBERG, Lawrence. Estádios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, Eliot; ENESCO, Ileana; LINAZA, Josetxu. (compilación). **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

_____. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbau: Biblioteca de Psicologia/ Desclée de Brouwer, 1992.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Euler Sinoir. Assédio Moral: Sujeitos, Danos à Saúde e Legislação. **Assédio Moral e Assédio Sexual,** Rev. Eletrônica: TRTPR, v. 23, n.184, p. 128-147, 2013.

ORGANIZATION INTERNACIONAL DEL TRABAJO. **Um informe de la OIT**. Disponível em: http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/inf/pr/2000/37. htm. Acesso em: 10 mai. 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez, 2017.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

_____. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo mental del ninõ. In: DELAHANTY, G. PERRËS (Comp). **Piaget y el psicoanálisis**. México: Universidade Autonoma Metropolitana, 1952/1994, pp. 181-290.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.872

Corpos e imaginação em movimento brincante:
teatro e literatura na formação de professores

Bodies and imagination in playing movement:
theater and literature in teacher training

Cuerpos e imaginación en movimiento brincante:
teatro y literatura en la capacitación docente

SIMONE CRISTIANE SILVEIRA CINTRA*
Prefeitura Municipal de Florianópolis, Florianópolis- SC, Brasil.

ELIANE SANTANA DIAS DEBUS**
Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

RESUMO: O artigo publiciza formação de extens**ão** com um grupo de 28 estudantes do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Catarina, no segundo semestre de 2011, vivenciando experiências expressivas com a linguagem teatral e a literatura produzida para a infância. O período, embora curto, contribuiu para a ressignificação e expressão de ideias, sentimentos e conhecimentos das futuras professoras, não ocorrendo somente pelas formas linguísticas que informam, mas, também, por aquelas que potencializam a imaginação.

Palavras-chave: Literatura. Teatro. Infância. Formação de professores.

ABSTRACT: The article reports extension training with a group of 28 students from the Pedagogy Course, of the Federal University of Santa Catarina, on the second semester of 2011, experiencing expressive experiences with theatrical language and literature produced for

* Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É graduada em Pedagogia. Professora e integrante do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (Literalise). *E-mail*: <simonescintra@gmail.com>.

** Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e mestre em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Catarina. É líder do Grupo de Pesquisa em literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (Literalise). *E-mail*: <elianedebus@hotmail.com>.

childhood. The length of time, even though short, contributed to the re-signification and expression on ideas, feelings and knowledge of future teachers, not only for the linguistic form they report, but also for those that enhance imagination.

Keywords: Literature. Theater. Childhood. Teacher training.

RESUMEN: El artículo divulga formación de extensión con un grupo de 28 estudiantes del Curso de Pedagogía, de la Universidad Federal de Santa Catarina, en el segundo semestre de 2011, vivenciando experiencias expresivas con el lenguaje teatral y la literatura producida para la infancia. El período, aunque corto, contribuyó a la resignificación y expresión de ideas, sentimientos y conocimientos de las futuras profesoras, no ocurriendo sólo por las formas lingüísticas que informan, sino también por aquellas que potencian la imaginación.

Palabras clave: Literatura. Teatro. Infancia. Capacitación docente.

Introdução

Criança brincando é abelha colhendo néctar. Brincadeira é néctar armazenado na alma. Quando você cresce, as brincadeiras se recolhem em algum lugar do teu ser, você passa a cuidar de coisas mais custosas, mas as brincadeiras sempre vêm te visitar, mesmo que você não perceba.

Eloí Bocheco

Tecemos nosso texto no entrelaçar do vivido e das perspectivas que temos sonhado e buscado construir na e para a formação e as práticas pedagógicas de professora(e)s de crianças, em especial, de crianças de educação infantil. Formação e práticas pedagógicas nutridas pela arte e pela brincadeira que, na prosa poética de Eloí Bocheco (2013), é o *néctar colhido na infância e armazenado na alma de todos nós adultos.*

O vivido a que nos referimos se deu em meio a encontros e reencontros ocorridos entre nós, autoras deste texto, entre nós e estudantes, todas mulheres, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com as quais desenvolvemos experiências expressivas com a linguagem teatral e a literatura produzida para a infância. E entre as estudantes e suas dimensões brincantes, imaginativas, criadoras e poéticas.

Tudo começou com uma parceria de trabalho junto a um projeto de extensão no qual desenvolvíamos ações de formação continuada com professoras e bibliotecárias da Secretaria de Educação de Florianópolis. Das ideias e questões suscitadas durante esse primeiro encontro vislumbramos outras tantas e a partir delas iniciamos a experiência de formação inicial de professoras de crianças que aqui partilhamos. Essa experiência fez parte da pesquisa de pós-doutorado que teve como tema e foco a formação artístico-cultural de estudantes de pedagogia e as inter-relações entre esta formação e a construção de saberes e fazeres docentes. Durante a pesquisa foram realizadas diferentes práticas de formação. Trazemos para este texto algumas das histórias vividas em um curso de extensão facultativo e destinado a estudantes de todas as fases do curso de Pedagogia da UFSC, sem pré-requisito ou processo seletivo.

Ao começarmos as atividades desse curso, no primeiro encontro com o grupo, formado por vinte e oito estudantes, tivemos a dimensão de que aquele se tratava de um reencontro nosso com a maioria das participantes. Somente as estudantes da 1ª fase do curso não tinham participado de disciplinas ou oficinas por nós ministradas em outros espaços da universidade. Esse nos pareceu um dado importante, pois a escolha da maioria das estudantes em participar do nosso curso estava relacionada ao desejo de dar continuidade ao que já haviam conosco experimentado. Dar continuidade às vivências expressivas com o teatro e a literatura produzida para a infância.

Pudemos observar, com o decorrer das aulas, que o desejo era realmente significativo, e que isso imprimia ao trabalho uma atmosfera de aceitação e entrega que contagiava as estudantes mais tímidas ou menos acostumadas a realizar atividades de fruição e de criação artística. Um contágio muito bom, mas que não conteve dificuldades e desafios vivenciados pelas estudantes ao experienciar as linguagens da arte e, em especial, ao partilhar processos imaginativos e de faz de conta entre adultos.

Entretanto, apesar e também impulsionadas pelos desafios, as experiências vividas durante o curso produziram histórias de corpos e imaginação de gente grande, em movimento brincante. Narramos, a seguir, algumas dessas histórias na intenção que possam provocar "outras histórias para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos" (PRADO; SOLIGO, 2005, p.53) na vida, na formação e nas práticas pedagógicas daquela(e)s que convivem ou irão conviver com as crianças pequenas nos espaços coletivos de educação e cuidado.

Teatro e literatura para a infância

Nossa experiência de formação aconteceu em sete encontros, com duas horas e trinta minutos de duração, organizados a partir do desejo de proporcionar às estudantes uma vivência significativa com elementos da linguagem teatral e da literatura para a

infância, potencializando, assim, experiências de fruição literária e de criação cênica. As atividades vivenciadas estiveram pautadas em elementos da linguagem teatral (elaboradas a partir do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin[1]; de brincadeiras tradicionais e de práticas corporais e vocais) e em propostas de criações cênicas junto à fruição de narrativas e poemas para a infância.

Histórias de corpo inteiro

Todos os encontros eram iniciados com um trabalho corporal, em uma sequência de atividades individuais e coletivas, procurando instituir, dessa forma, uma prática específica do fazer teatral: o aquecimento que antecede as propostas de expressão e de criação cênica e que, na maioria das vezes, envolve o corpo inteiro, ou melhor, envolve-nos de corpo inteiro.

As "histórias de corpo inteiro" que narramos aqui foram iniciadas por uma atividade individual, na qual as estudantes se espreguiçavam, ativando e, também, relaxando cada parte do corpo, pois, "ao espreguiçar, liberamos espaço em nossas articulações e equilibramos o tônus muscular no corpo, ou seja, ao espreguiçar, relaxamos regiões tensas do corpo e tonificamos regiões muito relaxadas" (VIANA; STRAZZACAPPA, 2001, p.135). Depois, passamos para a atividade de alongamento, realizando movimentos lentos e precisos, com cada parte do corpo. Todos os movimentos foram demonstrados fisicamente, junto a frases que procuravam estimular as estudantes a deixarem-se surpreender com os próprios movimentos, permitindo que o corpo conduzisse o espreguiçar e o alongar e, também, que bocejos viessem à tona, na intenção de relaxar a musculatura facial e as cordas vocais. A última parte do alongamento foi realizada em duplas, com o intuito de facilitar os movimentos musculares e, também, de impulsionar o contato corporal entre as estudantes. Esse contato continuou a ser estimulado por meio da atividade seguinte, a massagem nos pés, que suscitou sensações, sentimentos, reflexões e questionamentos diferenciados.

Sentadas em roda, cada estudante massageava o pé da colega ao seu lado, ao mesmo tempo em que recebia, de outra colega, a mesma massagem em seu pé.

Imagem 1: Histórias de Corpo Inteiro

Fonte: arquivo da pesquisa

Essa foi uma atividade apreciada por algumas estudantes, mas que não teve a adesão ou a aprovação de todas. Algumas optaram em observar a massagem ou em massagear os próprios pés. Outras, mesmo tendo realizado a atividade, mostraram-se inquietas e apreensivas.

Após a sua realização, conversamos sobre o objetivo daquela massagem, que consiste na vivência de nossas (im)possibilidades de tocar, de se deixar tocar, de estar à vontade com o nosso corpo e com o corpo do outro, uma vez que "a realização do trabalho teatral se dá fundamentalmente com o corpo" (FARIA, 2011, p.127), permitindo o "conhecimento do próprio corpo e uma ampliação das possibilidades de vivência dele e com ele" (FARIA, 2011, p.127). A conversa, porém, não foi suficiente, e nem era essa a sua finalidade, para aplacar a polêmica em torno da massagem nos pés. Em vários outros momentos do curso a atividade foi mencionada em caráter de adesão ou de descontentamento, tanto oralmente como por meio dos registros reflexivos realizados pelas estudantes.

Esses registros, que muito nos auxiliaram a refletir sobre a experiência vivida e aos quais iremos nos reportar ao longo do nosso texto, foram produzidos de duas maneiras: ao final de cada aula – de forma mais aligeirada e pontuando as experiências do dia – e em casa – buscando abarcar a experiência do curso como um todo, realizado em forma de diário e com a utilização de imagens, poemas, formas e materiais variados.

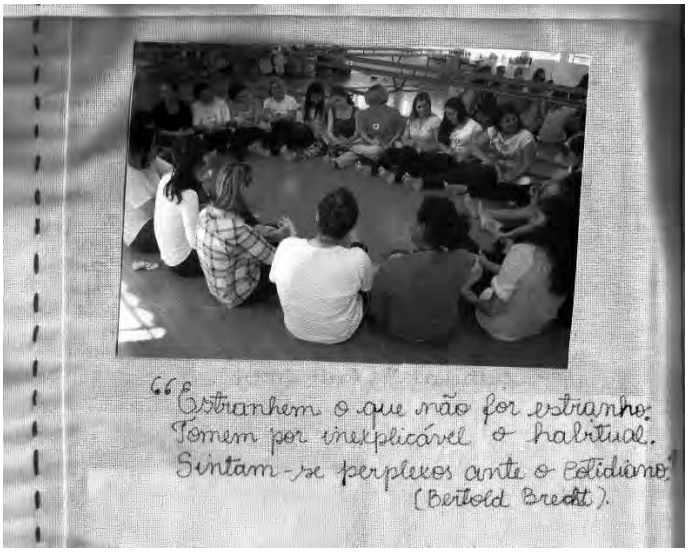
Tanto nos registros realizados ao final da aula em que a massagem foi realizada, como nos diários entregues e socializados ao término do curso, encontramos sensações e sentimentos bastante distintos sobre a experiência de tocar e sentir o toque nos pés. Uma estudante foi categórica: "Eu só não gostei de mexer nos pés dos outros". Outra manifestou seu desconforto, apesar de não ter se recusado a viver a experiência: "Quando tivemos que pegar uma no pé da outra eu não gostei muito não, preferia eu mesma ter tocado nos meus pés". Uma terceira expressou seu estranhamento com certo humor:

"Fizemos um aquecimento um pouco estranho, pois tínhamos que fazer uma massagem no pé da colega do lado (detalhe: sem meia)!!!". Houve, também, quem aprovasse sem reservas, como podemos observar em dois trechos que foram retirados de diferentes registros: "Teatro é o corpo a corpo, incluindo pegar no pé uns dos outros. Tem que ser corajoso"; "Ah! Fazer massagem foi muito bom! Receber massagem também é muito bom, a troca de energia, de toque. Ah! Sensibilidade da cabeça aos pés!".

A forma plural como as estudantes se posicionaram sobre a ação, talvez inusitada para algumas, de tocar em pés sem meias e deixar que os próprios pés desnudos fossem tocados, traz indícios da vivência de rupturas com o pré-estabelecido, com as tão conhecidas dicotomias entre certo ou errado, bom ou ruim, permitido ou negado... Quiçá, pequenos passos por entre os caminhos da "jornada de expansão do 'ser professor'" (OSTETTO, 2008, p.127), pressupostos, por esta autora, como "caminhos na direção da integração de polos que, culturalmente, se desconectaram: cognição e afeto, razão e emoção, pensamento e intuição" (*idem*).

Destacamos, ainda, a potência dessa atividade em instaurar o estranhamento, tão bem captado por uma das estudantes que em sua reflexão final, sobre o curso como um todo, uniu o momento da massagem (utilizando-se de registro fotográfico da atividade) à frase de Bertolt Brecht: "Estranhem o que não for estranho. Tomem por inexplicável o habitual. Sintam-se perplexos ante o cotidiano"(1990, p. 160). Esta frase, retomada pela estudante em seu diário reflexivo, compõe as epígrafes do texto, "Educação Estética e Infância", de Maria Isabel Leite (2005), por nós discutido na penúltima aula do curso.

Imagem 2: Diário feito com Tecido



Fonte: arquivo da pesquisa

Bertolt Brecht viveu na Alemanha, no início do século XX, e suas palavras não podem ser dissociadas do contexto histórico, político e social em que foram escritas. Entretanto, esse contexto, embora distante do nosso em significativos aspectos, é, também, muito próximo no que se refere à necessidade de estarmos atentos e vigilantes quanto ao que se cristaliza em nosso cotidiano, a tudo que se torna habitual, naturalizado e, portanto, sem possibilidade de transformação. A tudo que nos afasta da capacidade "que distingue a espécie humana das outras espécies animais" e que "não nos concilia com um cotidiano em que repetimos, incessantemente, as mesmas práticas pedagógicas esquecidos da emoção de produzir um conhecimento novo" (ALBANO, 2004, p.48).

As "histórias de corpo inteiro" vividas pelas estudantes, futuras professoras de crianças pequenas, trazem implicações à sua formação, uma vez que no âmbito da educação e do cuidado das crianças da educação infantil a necessidade de "estranhar o que não for estranho", como alerta Bertolt Brechet, e de não repetir "as mesmas práticas pedagógicas esquecidos da emoção de produzir um conhecimento novo" (*idem*), ganha proporções ainda maiores. A criança pede pelo novo, institui a novidade em tudo que faz e diz, imagina e propõe múltiplas formas de conhecer a si e ao mundo, mas para ter acolhidas suas formas novidadeiras e imaginativas depende da parceria da(o)s professora(e)s que, por sua vez, dependem de experiências que lhes possibilitem (re)encontrar com o estranho, com a novidade, com o desejo de desnaturalizar rotinas e procedimentos, cotidianamente.

Passemos, agora, a outras histórias do vivido que aqui narramos e buscamos entrelaçar à discussão sobre a formação e a prática docente de professora(e)s de educação infantil.

Histórias com palavras, sons e movimentos

Essas histórias aconteceram junto ao encontro com poema *Rio na Sombra* que faz parte do livro *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles (2002):

Som
frio.

Rio
sombrio.

O longo som
do rio
frio.

O frio

bom,
do longo rio.

Tão longe,
tão bom,
o claro som
do rio
sombrio!

O livro foi mostrado às estudantes e o poema foi lido em voz alta. Depois, expusemos o chão para que todas pudessem visualizá-lo ao mesmo tempo. Essa exposição foi feita em folhas de papel sulfite, no tamanho A4, com as estrofes do poema escritas com letras grandes.

A segunda leitura foi realizada por todo o grupo, bem devagar, saboreando sua sonoridade. As duas primeiras estrofes foram, então, tomadas como material para a criação de sons e movimentos, realizada por dois grupos.

O *grupo A* criou e apresentou uma sequência de cinco sons a partir da primeira estrofe do poema:

Som
frio.

Para o *grupo B* foi proposta a recriação dos cinco sons criada pelo *grupo A*, tornando-os "frios", a partir da maneira de emitir os sons, sem usar movimentos, mudando apenas a forma de produzir os sons vocalmente.

Depois da apresentação dessa recriação, realizada pelas estudantes com muita determinação e animação, o *grupo B* criou uma sequência de movimentos corporais para a segunda estrofe do poema:

Rio
sombrio.

A sequência foi apresentada e, a partir dela, o *grupo A* escolheu um som para cada movimento. Feita a escolha, as equipes uniram-se e apresentaram uma obra conjunta: movimentos e sons inspirados nas e pelas palavras "Rio sombrio".

Após essa série de explorações e experimentações vocais e corporais, como última atividade com o poema *Rio na Sombra*, as estudantes, dividas em cinco grupos, criaram pequenas cenas inspiradas no poema completo.

Imagem 3: Histórias com Palavras, Sons e Movimentos – Cena 1

Fonte: arquivo da pesquisa

Imagem 4: Histórias com Palavras, Sons e Movimentos – Cena 2

Fonte: arquivo da pesquisa

Imagem 5: Histórias com Palavras, Sons e Movimentos – Cena 3

Fonte: arquivo da pesquisa

Imagem 6: Histórias com Palavras, Sons e Movimentos – Cena 4

Fonte: arquivo da pesquisa

Imagem 7: Histórias com Palavras, Sons e Movimentos – Cena 5

Fonte: arquivo da pesquisa

Essas cenas marcaram a estreia das estudantes na criação cênica em diálogo com obras da literatura para a infância, pois aconteceram no segundo dia do curso. Uma brilhante estreia: alegre, concentrada, interativa, difícil e favorecedora de percepções e aprendizados significativos sobre o encontro com a arte e, também, sobre o que esse encontro pode suscitar, potencializar e solicitar.

Vejamos como essa gama de sentimentos, sensações e (auto)conhecimentos foi tangenciada por algumas das estudantes em suas reflexões produzidas ao final do encontro no qual experienciaram a fruição e a criação cênica a partir do poema de Cecília Meireles.

Nos dois trechos que se seguem, duas das estudantes do grupo ressaltaram a ludicidade e a exploração corporal e sonora da experiência vivida: "Gostei da brincadeira com o poema, nela pudemos usar os movimentos do nosso corpo para expressar sons, isso é muito bom!"; "Os poemas, além de serem interpretados com a voz, também, podem ser interpretados com o corpo e o coração". Estes trechos trazem indícios do modo como suas autoras vivenciaram a brincadeira com o corpo e com a linguagem poética, descobrindo que os poemas, de forma especial os poemas para a infância produzidos no Brasil a partir da segunda metade do século XX, em particular os de Cecília Meireles, têm movimento e este não se concretiza somente nas páginas do livro, mas se estende pelo corpo, ultrapassa a voz e se ramifica na atitude corporal.

Um terceiro trecho, retirado da reflexão de outra estudante, dá continuidade ao mote de descoberta das possibilidades advindas da criação cênica em diálogo com o poema *Rio Sombrio*:

Gostei de ter feito esta atividade em grupo, porque dá a possibilidade de criar, improvisar, utilizando recursos como música, sons, gestos. É um exercício que exige se soltar e se mostrar para o outro, tentando perder a vergonha e desfrutando do momento da apresentação. Senti um pouco de vergonha, mas foi bom!

No dizer da estudante percebemos, de forma mais pontual, que no desavergonhamento provocado pelo experienciar da palavra poética em diálogo e parceria com a criação teatral – um estar em lugar até então desconhecido ou muito pouco frequentado em sua adultez – alargou-se os passos para outro itinerário, potencializando o seu reencontro com a criação, imaginação, improvisação sonora, musical e gestual, entre outras possibilidades e dimensões que vivenciava quando criança, mas que, muito provavelmente, já havia esquecido. Talvez, por isso, a vergonha de "se soltar e se mostrar ao outro", a vergonha de brincar em grupo.

As dificuldades com a criação não foram poucas e durante o curso, principalmente em nossas rodas finais, debatemos sobre elas, na intenção de legitimá-las, e aprendermos com sua existência e resistência. No registro que se segue, essas dificuldades se mostram de forma contundente:

> Expressar o poema de Cecília Meireles, "Rio na Sombra", foi uma dificuldade terrível. A escuridão não permite enxergar a criatividade, foi necessário sair da caverna em direção à luz! Senti-me amarrada pela falta de criatividade, vergonha e medo de não saber como meu corpo poderia expressar o significado das palavras. Nunca imaginei que um poema poderia transmitir tantas emoções e sensações.

Esse trecho traz a metáfora da caverna para um encontro de luz, e por que não dizer, de liberdade ao descobrir em si outro potencial que não aquele já visível. No (in)visível, vislumbramos o encontro dessa estudante com a emoção e com sensações desconhecidas. Na vivência com o desconhecido a possibilidade de reconstruir-se, ver-se outra. Uma possibilidade que foi se adensando no decorrer do curso, como ela mesma pôde descobrir e nos contar por meio do seu diário reflexivo: criado por objetos que diziam da sua experiência com as linguagens da arte vivida em nossa companhia.

Imagem 8: Diário feito com Objetos

Fonte: arquivo da pesquisa

> [...] quando começou esse curso eu me sentia muito amarrada, sem conseguir me expressar com o meu corpo e era uma sensação muito ruim. Então, trouxe essa bonequinha para demonstrar que eu me sentia muito amarrada e com o decorrer do curso eu fui conseguindo me expressar melhor e sair desse ovo que eram as amarras, que era a vergonha, a falta de criatividade. Fui saindo e, no final do curso, eu fiquei livre (trecho da socialização do diário, gravada em vídeo).

Os últimos fios da tessitura pretendida

Reflexões sobre uma vida adulta distante do brincar, da criação, de vivências imaginativas e poéticas e as implicações dessa distância à formação e à prática pedagógica de professora(e)s de crianças têm sido realizadas por diferentes autores[2]. No livro *O espaço do desenho: a educação do educado*r, Ana Angélica Albano (2012) reflete e nos convida a refletir sobre a recuperação do ser poético da criança – muitas vezes já perdido ou tão pouco valorizado – e do professor. Diz a autora que o "importante é que cada um possa reencontrar o seu próprio canal expressivo: desenhar com palavras, com a música, com as cores, com o gesto. E também se aventurar em outras linguagens, recriando seu espaço lúdico, afirmando-se como ser humano" (p. 80). E, mais adiante, reafirma a relação entre o professor que reencontra com a criação artística e os caminhos oferecidos por ele à expressão e à criação poética da criança: "recuperar o ser poético que é a criança só é possível quando os professores se percebem como pessoas ainda capazes de viver o estranhamento, que é o ser da poesia, quando o professor descobre nele mesmo o prazer da criação" (p.107).

Em nossa experiência, a recuperação do ser poético das futuras professoras de crianças foi potencializada por meio do encontro entre a linguagem teatral e a literatura produzida para a infância. Por meio de um processo, embora curto, contínuo e focado exclusivamente na experimentação de linguagens artísticas e no qual significação e expressão de ideias, sentimentos e conhecimentos não ocorreram somente pelas formas linguísticas que informam, mas, também, por aquelas que potencializam a imaginação, concretizam-se por meio dos movimentos do corpo, dos sons, das cores, dos ritmos, das brincadeiras... Formas linguísticas que constituem os modos de "expressão e manifestação infantis e, ao mesmo tempo, são as bases fundadoras da constituição do conhecimento pela criança" (ROCHA e OSTETTO, 2008, p.112), mas que, nem sempre, são experienciadas e exploradas por professora(e)s ou futura(o)s professora(e)s de educação infantil em processos de formação docente.

Descobrir (-se), conhecer (-se) e dizer de si e do mundo, fruindo e utilizando, além das palavras que informam, palavras poéticas, sons, movimentos, diferentes ritmos, metáforas, brincadeiras... foram ações vivenciadas pelas estudantes que, como pudemos observar em suas reflexões, também valorizaram essas possibilidades advindas da experiência de fruição e de criação artística. Suas palavras evidenciam o processo de estranhamento, descoberta, desacomodação, aprendizado e também a valorização desse processo.

Se professora(e)s e futura(os) professora(e)s, em sua maioria, são adultos já desacostumada(o)s com um mundo (di)verso e pleno de inventividade, necessitam, também, de tempos e espaços para reencontrar e desenvolver suas muitas/múltiplas/diferentes linguagens, na perspectiva de terem ampliadas suas possibilidades de expressão e formas de conhecer, assim como, de acolher, valorizar e potencializar essas mesmas possibilidade juntos às crianças pequenas.

A forma de ser e estar no mundo das crianças possui especificidades que muitas vezes não são acessadas pelos adultos. Alguns costumam dizer que "as crianças vivem no mundo da lua" para se referirem a sua inconstância ou falta de conformidade a muitas regras ou condutas, mas não se atentam que o mundo em que vive a criança é feito de desajustamento e transformação, como o retrataram Souza e Pereira (1998):

> A criança contém em germe a experiência – essencial ao homem – do seu desajustamento em relação ao mundo, enfim, a experiência de sua não soberania. A incapacidade infantil de não entender certas palavras e manusear os objetos dando-lhes usos e significações ainda não fixados pela cultura nos faz lembrar que tanto os objetos como as palavras estão no mundo para serem permanentemente resignificados através das nossas ações. [...] O mundo em que a criança vive suas relações com o outro é um claro escuro de verdade e engano. Neste mundo, a verdade não é dada, não está acabada, impressa de forma imutável na consciência humana; a verdade é algo que se faz constantemente nas relações sociais e por meio delas [...] (s/p).

Um mundo que possui características distintas do mundo em que vive o adulto. A criança, diferentemente do adulto, ainda não vive as certezas e sim as descobertas, principalmente as crianças pequenas, de 0 a 5 anos. Nesse sentido, construir saberes e fazeres acerca da prática pedagógica com crianças da educação infantil é, também, desestabilizar o mundo das certezas adultas. É, sobretudo, aceitar a existência de outras lógicas, o que, em alguma medida, pode potencializar no adulto a compreensão do conceito de culturas da infância como "uma lógica particular acionada pelas crianças a todo o momento para dar sentido às suas experiências, suas formas de pensar e de sentir, específicas na infância, das crianças e seus pares, distintas dos adultos, mas não independentes destas"[3] (CANAVIEIRA; CALDEIRON, 2011, p. 156). Se quisermos que professora(e)s e futura(o)s professora(e)s qualifiquem a lógica da infância é preciso que possam conviver com lógicas plurais, sendo os processos de fruição e de criação artística um caminho certeiro para tal empreitada, pois ela, a arte, é constituída por lógicas plurais, nela residem tais lógicas e por meio dela acedemos à pluralidade que nos constituem, apesar de já bastante desbotada e amortecida pelo mundo das certezas.

Como disse o escritor uruguaio Eduardo Galeano, em entrevista para o Programa Sangue Latino[4], "as crianças têm a capacidade de beleza, de formosura, [...] o que acontece é que depois nós, adultos, ocupamo-nos em transformá-las em nós mesmos". Nessa mesma entrevista, Galeano, ainda falando sobre crianças, narra um encontro seu com uma delas:

> Saí a caminhar aqui pelo bairro, era cedo, de manhazinha [...], cruzei com uma menina, muito nova, devia ter uns dois anos, não mais que dois e que vinha brincando na direção oposta [a minha]. Ela vinha cumprimentando a grama, a graminha, as plantinhas: "Bom dia, graminha", ela dizia, "bom dia, graminha!". Ou seja, nessa idade [...] somos todos poetas, depois o mundo se ocupa de apequenar nossa alma e é a isso que chamamos crescimento, desenvolvimento.

Tanto esse, como outros artistas percebem a intimidade da infância com a dimensão poética. O poeta Manoel de Barros, por exemplo, disse ao editor de sua obra autobiográfica, *Memórias Inventadas* (2006), que não seria capaz de escrever sobre a mocidade e sobre a velhice porque só teve infância, sendo, então, aconselhado por ele a "inventar" as memórias da segunda e da terceira infância (SOTO, 2006). Para nós, e para tantas outras pessoas que estudam e vivem a interface da arte com a infância, é urgente que essa intimidade entre infância e dimensão poética invada, encharque, inunde a formação e as práticas pedagógicas de professora(e)s e de futura(os) professora(e)s de creches e pré-escolas.

Recebido em: 02/07/2018 e aprovado em: 17/08/208

Notas

1 Sobre esse sistema ver (SPOLIN, 2008; 2001; 1999; 1987), (KOUDELA, 1990), (JAPIASSU, 2007; 2001), (FARIA, 2011), entre outros.

2 Sobre essa questão ver, Albano (2012), Cintra e Albano (2010), Cintra e Debus (2012), Dias (2007), Leite e Ostetto (2004), Ostetto (2006), entre outros.

3 As autoras ao definirem culturas da infância baseiam-se em SARMENTO (2005).

4 Gravado em 2009, produzido e exibido pelo Canal Brasil. Direção de Felipe Nepumuceno. Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=w8rOUoc_xKc. Acesso em: 23/03/2012.

Referências

ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 15ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

ALBANO, Ana Angélica. A arte como base epistemológica para uma pedagogia da infância. In: **Caderno Temático de formação II**: SÃO PAULO. Educação Infantil construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo Secretaria Municipal de Educação, 2004.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**: a segunda infância. Iluminuras de Marta Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

BRECHT, Bertolt. **Teatro Completo, em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

BOCHECO, Eloí. **Rua âmbar**. Il. Márcia Cardeal. São Paulo: Formato, 2013.

CANAVIEIRA, Fabiana O.; CALDEIRON, Ana Cláudia. Relações entre as crianças pequenas e a produção das culturas infantis: vistas, ouvidas e citadas. In: GEPEDISC. **Culturas Infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 154-171.

CINTRA, Simone C. S.; DEBUS, Eliane D. S. Formação estética de educadores: diálogos entre os fazeres da arte e da educação para a infância. **Revista Contrapontos**, Itajaí, Univali, v. 12, n. 3, p. 290-298, set./dez. 2012.

FARIA, Alessandra Ancona de. **Contar histórias com o jogo teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem do teatro na escola**: pesquisa, docência e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2007.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1990.

LEITE, Maria Isabel. Educação Estética e Infância. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória: UFES, v.11, n. 22, p. 94-105, jul./dez. 2005.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. Formação de Professores: o convite da arte. In: OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Arte, Infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004, p.11-24.

MEIRELES, Cecília. Rio na Sombra. In: MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Il: Thais Linhares. 6ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

OSTETTO, Luciana E. **Educadores na roda da dança:** formação – transformação**.** Campinas, 2006. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

OSTETTO, Luciana E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: _____. (Org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008. p.127-138.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Graf. FE, 2005, p. 47-62.

ROCHA, Eloísa A. C; OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil. In: SEARA, Izabel Christine *et al*. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e estágios**: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p. 103-116.

SARMENTO, Jacinto Manuel. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade: **Revista de Ciências da Educação**, Campinas: CEDES, v. 26, n. 91, p.361-378, mai./ago. 2005.

SOTO, Pascoal. Orelha. In: BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**: a segunda infância. Iluminuras de Marta Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

SOUZA, Solange Jobim; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Infância, conhecimento e contemporaneidade**. 21ª Reunião anual da Anped. GT7 – Educação Infantil. Caxambu. 1998. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped.html. Acesso em: 23/03/2012.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

VIANA, Tiche; STRAZZACAPPA, Márcia. Teatro na Educação: Reinventando Mundos. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das Artes**: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001, p.115-138.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.867

Um olhar sobre o letramento
sob a abordagem High/Scope

A look upon literacy
under the High/Scope approach

Una mirada sobre el *letramento*
bajo el enfoque High/Scope

KARINY LOUIZY AMORIM-VANDERLEI*
Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca- AL, Brasil.

THAINY KLÉIA LIRA**
Universidade Federal de Alagoas, Maceió- AL, Brasil.

MARTHA MARIA MINERVINO***
Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca- AL, Brasil.

RESUMO: Este artigo destina-se à descrição e reflexão sobre uma experiência em educação infantil realizada em uma instituição pública de ensino de Alagoas. Tomando por base a abordagem educacional americana *High/Scope* no estudo, será tematizada a articulação entre elementos desta abordagem e os processos de letramento. Partindo-se de uma concepção de aprendizagem pela ação – foco do currículo *High/Scope* – é proposta uma análise do 'brincar de faz-de-conta' dentro da perspectiva do letramento, apontando-se assim as contribuições deste entrelaçamento para o desenvolvimento da linguagem na criança.

* Mestre e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Professora Assistente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. *E-mail:* <kariny.louizy@gmail.com>.

** Pedagoga e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. *E-mail:* <thainylira@gmail.com>.

*** Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. *E-mail:* <marthaminervino@gmail.com>.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa. Educação infantil. Letramento.

ABSTRACT: This article intendeds to describe and reflect on an experience in early childhood education carried out at a public educational institution in the state of Alagoas, Brazil. With a study based on the American High/Scope educational approach, the articulation between elements of this approach and the literacy processes will be discussed. From an action-learning perspective - High/Scope curriculum focus - an analysis of 'playing make-believe' is proposed within the perspective of literacy, thus pointing to the contributions of this interweaving to the development of language in the child.

Keywords: Active learning. Child education. Literature.

RESUMEN: Este artículo se destina a la descripción y reflexión sobre una experiencia en educación infantil realizada en una institución pública de enseñanza de Alagoas. Tomando como base el enfoque educacional estadounidense *High/Scope*, en el estudio se tematizará la articulación entre elementos de este enfoque y los procesos de *letramento*. Partiendo de una concepción de aprendizaje por la acción - foco del currículo *High/Scope* - se propone un análisis del 'juego de roles' dentro de la perspectiva del *letramento*, apuntando así las contribuciones de este entrelazamiento para el desarrollo del lenguaje en el niño.

Palabras clave: Aprendizaje activo. Educación Infantil. *Letramento*.

Introdução

A preocupação com o brincar nas pedagogias da infância emerge notadamente a partir do final do século passado, na década de 90, era da qualidade na educação infantil. Desde aquelas mais remotas às mais atuais, todas essas pedagogias contêm concepções inovadoras sobre o brincar e a educação, as quais não eram veiculadas pelas culturas de seu tempo (KISHIMOTO, 2004).

Nesta perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destaca que

> a brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (p. 27).

A abordagem *High Scope*, sobre a qual se fundamenta a experiência que aqui será explicitada, já em seu projeto original traz essa compreensão, traduzindo-a pragmaticamente na assunção e atribuição de um lugar central à brincadeira em suas proposições pedagógicas.

Desenvolvida por David Weikart e sua equipe na década de 60, tal abordagem constitui-se em uma proposta americana[1] de currículo para a educação infantil, que, inicialmente, objetivava ajudar crianças em idade pré-escolar, as quais se encontravam em situação de risco, a conquistar sucesso na escola e na sociedade. Estes propósitos, entretanto, aos poucos foram sendo ampliados para toda a faixa etária da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, passando este modelo educacional, desde então, a ser mundialmente conhecido.

O *curriculum High/Scope*, de acordo com Brickman e Taylor (1996, p. 26), apresenta dois princípios centrais. O primeiro deles enfatiza o desenvolvimento pela própria criança de sua compreensão do mundo a partir do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias, baseando-se, entre outras filiações teóricas, na perspectiva cognitivo-desenvolvimentista de Jean Piaget, o qual defende que todas as crianças aprendem de forma ativa, isto é, adquirem conhecimentos fazendo experiências com o mundo que as rodeia, de forma que a dimensão de sua compreensão do mundo é continuamente alterada e ampliada, como resultado de seus contatos diários com outros indivíduos, com materiais e ideias.

O segundo princípio refere-se ao papel dos adultos que ensinam ou orientam crianças, o qual deve pautar-se em uma postura 'apoiante', favorecendo-lhes a construção de sua própria compreensão do mundo. Este princípio sustenta-se em um dos pressupostos básicos da teorização proposta por Vygotsky, desde o qual o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com os demais, assumindo a linguagem, nesta concepção, uma posição de centralidade.

Isto posto, na plataforma metodológica do *High/Scope* – assim como, entendemos, deve acontecer em qualquer proposta que abranja o trabalho com a educação infantil – o desenvolvimento da linguagem em suas múltiplas dimensões evidencia-se como um dos elementos essenciais, conferindo sobretudo um norteamento à ação educativa.

No que toca especificamente à linguagem em sua modalidade oral e escrita, na perspectiva da abordagem referida, seu desenvolvimento se dá de forma gradual, destituindo-se, neste ponto, de uma preocupação formal com resultados finais e focalizando-se o transcorrer do processo. Conforme explica Maehr (apud BRICKMAN e TAYLOR, 1996, p. 77), "à medida que as crianças vão tomando consciência da utilidade da escrita, mesmo de formas não convencionais, vão se sentindo estimuladas para desenvolver capacidades de expressão verbal e escrita". Desta asserção, depreende-se a necessidade de um contato da criança com materiais e práticas em que estas linguagens possam ganhar significado.

Com efeito, a proposta educacional do *High/Scope* centra-se em experiências de aprendizagem que produzam sentido para as crianças, desvinculando-se em especial de exercícios de repetição tomados isoladamente. Neste viés, são desenvolvidas estratégias para auxiliar e subsidiar às crianças um aprendizado, por si próprias, do ler e do escrever, o que preconiza a promoção da interação com os materiais escritos, bem como a participação em atividades nas quais seu uso seja representativo de suas reais funções na sociedade.

Ora, em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, torna-se essencial saber fazer uso do ler e do escrever para além daquelas práticas identificadas com a mera decodificação de itens linguísticos. Em consonância com uma tal reflexão, sugere-nos Soares (1996, p. 85):

> [...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. [...] É esse, pois, o sentido que tem **letramento** [...]. **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Também Calil (2004), em estudo sobre os efeitos do processo de letramento nas produções orais e escritas de crianças, assinala a importância de sua imersão no universo letrado que lhe é circundante, assim como em sua cultura, sendo esta marcadamente atravessada pela escrita. A este propósito, sublinha o autor:

> em uma sociedade letrada, os eventos de letramento são múltiplos e o sujeito está imerso em diferentes situações de uso significativo da leitura e da escrita [...]. É de fundamental importância que os objetos impressos sejam investidos de significação através de práticas discursivas interacionais e que deles emanem dizeres, discursos, textos, letras..., tendo a voz do outro como elemento viabilizador (p. 335).

É, pois, associando-nos a este conjunto de concepções e posicionamentos, e reconhecendo a importância que adquirem esses dois eixos – o brincar e o letramento –, notadamente no trabalho com a educação infantil, que pretendemos fazer eco a respeito dos benefícios advindos de sua articulação no sentido do desenvolvimento da linguagem nas crianças. Neste trabalho serão expostos os resultados de uma experiência de estágio vivenciada em uma instituição municipal de educação infantil da cidade de Maceió, em Alagoas, realizada entre os meses de março a junho de 2009, envolvendo três turmas de crianças entre 3 e 5 anos de idade, sendo uma turma caracterizada como 1º período e as outras duas como 2º período.

Recriando "espaços" para a aprendizagem

O trabalho educacional na perspectiva da abordagem *High/Scope* pressupõe a organização de um espaço planejado e equipado de modo a apoiar possibilidades variadas do brincar. A ambiência propícia ao desencadeamento de uma aprendizagem ativa contempla, nesta proposta, a divisão espacial em áreas de interesses bem distintas, de maneira a encorajar as crianças a se lançarem sobre brincadeiras diversas. Explicam-nos Talbot e Frosta (apud HOHMANN e WEIKART, 1997, p. 161):

> Quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, esteriotipadamente, identificar uma maneira "correta" de o entender ou de sobre ele agir.

Tendo em vista estes delineamentos, durante a experiência realizada na instituição, nosso passo inicial consistiu exatamente na reorganização de uma "Sala de Áreas"[2] ali já existente graças ao trabalho de uma equipe que realizou estágio na escola, sob este mesmo referencial, anteriormente a nós. Ao final desta etapa reorganizacional, que objetivava proporcionar espaços mais amplos de deslocamento, assim como promover maior acessibilidade aos diversos materiais da sala para as crianças, o ambiente ficou dividido em cinco 'áreas de interesses'[3]: "leitura", "casinha", "blocos", "brinquedos" e "artes", cada uma delas com seus respectivos materiais.

Figura 1: Layout da Sala de Áreas antes de nossa intervenção

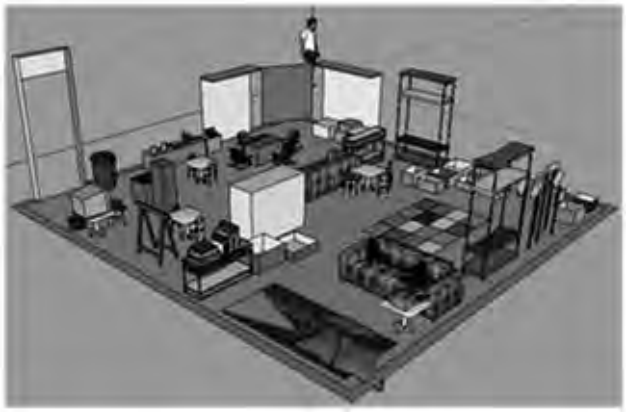


Figura 2: Layout da Sala de Áreas antes e depois da reorganização

Na etapa subsequente, nos detivemos na consolidação da proposta referente àquela sala, introduzindo de início, com as turmas do 1º e 2ºs períodos, a rotina prescrita na abordagem *High/Scope*, na qual prefigura um dispositivo trinitário central: o ciclo *planejar- fazer- rever*, que representa uma ferramenta de grande importância no suporte à aprendizagem da criança, englobando todos os elementos necessariamente contidos no 'aprender pela ação', quais sejam, materiais, manipulação, escolha, linguagem das crianças e apoio dos adultos.

O livro *Educar a Criança* (HOHMANN e WEIKART, 1997), referência base da abordagem *High/Scope*, traz a seguinte afirmação acerca deste momento:

> Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas (p. 247).

O procedimento inicial da sequência *planejar- fazer- rever* é o *planejamento*. Neste momento, estimula-se a criança à articulação e expressão de suas ideias, escolhas e decisões, bem como busca-se uma promoção de sua autoconfiança e seu sentido de controle. O 'planejar' possibilita às crianças se envolverem de modo mais intenso nas brincadeiras; por este recurso, ainda, torna-se perceptível um direcionamento das ações da criança para atividades lúdicas progressivamente mais complexas.

Consecutivamente, dá-se o tempo de trabalho, que é correspondente ao 'fazer' na sequencia referida. Tal momento diz respeito a um período de tempo pré-estabelecido, no qual as crianças podem pôr em ação suas intenções de brincadeiras, isto é, as atividades nas quais pensaram de antemão e descreveram durante o planejamento inicial. Ao mesmo tempo, as crianças podem prosseguir com ideias novas e planos paralelos enquanto brincam (HOHMANN e WEIKART, 1997). Este procedimento é também fundamental na rotina da abordagem *High/Scope*, com vistas ao favorecimento de um desenvolvimento multidimensional.

Neste contexto, às crianças é possibilitado concretizarem seu brincar – fazendo-o de forma previamente refletida, mas, com abertura constante a novas possibilidades e configurações –, interagir em pares ou com o grupo, resolver problemas surgidos neste espaço de tempo, participar em diferentes conjunturas e papéis através dos ambientes temáticos sociais reproduzidos na sala, e, por tudo isso, construir conhecimentos significativamente.

É importante salientar que, especialmente durante o tempo de trabalho, o apoio dos adultos às crianças é indispensável, devendo traduzir-se em uma mediação reflexiva, minimamente invasiva, que implique a observação e auxílio a cada uma delas em seus propósitos específicos, na interação efetiva com cada uma, proporcionando-lhes mergulhar nos papéis que escolhem representar na ambiência da sala tematizada e garantindo-lhes um suporte às suas descobertas, produzidas de forma autônoma. Esta prática deve orientar-se sempre por meio de "estratégias de interação" (melhor explicitadas mais adiante), que subsidiem a aprendizagem ativa, a resolução de conflitos pelas próprias crianças e a construção de climas de apoio.

O elemento final da sequência *planejar- fazer- rever* equivale ao momento de reflexão pelas crianças sobre aquilo que realizaram no tempo de trabalho. Assim, no espaço do 'rever', as crianças são encorajadas a relembrar suas ações e experiências – refletindo sobre elas –, a associar planos, ações e resultados, a falar sobre momentos específicos que lhes acrescentaram algum significado pessoal, a formar imagens mentais e falar a respeito e, por fim, a expandir a consciência para além do presente.

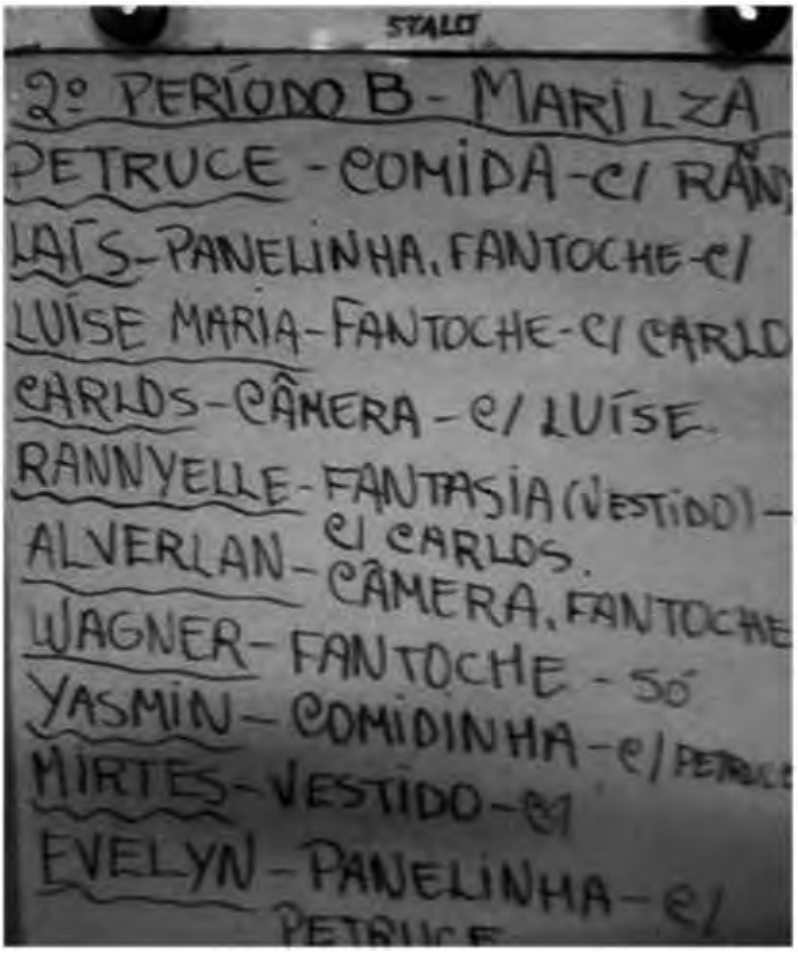
Voltar-se sobre intenções iniciais, associar planos com ações e resultados correspondentes e falar com os outros sobre experiências significativas são segmentos cruciais para o desenvolvimento intelectual e sócio-emocional de qualquer indivíduo, não sendo um aspecto exclusivo do aprendizado das crianças. Tais processos mentais e sociais possibilitam-nos buscar no passado pistas para o presente e para o futuro. Portanto, relembrar e

refletir a respeito de acontecimentos e experiências vivenciadas é uma capacidade que ajudará as crianças no decurso de suas trajetórias pessoais (HOHMANN e WEIKART, 1997).

A consolidação do ciclo *planejar- fazer- rever* com as crianças e suas respectivas professoras na Sala de Áreas se deu a partir do estabelecimento dos três momentos previstos na rotina: um primeiro, do planejamento (10 a 15 minutos), efetuado em roda de conversa, no qual as crianças falavam sobre o que pretendiam fazer na sala; posteriormente, um momento de efetivação dos planos de brincadeiras (20 a 30 minutos), durante o qual as crianças circulavam na sala – em grupos ou isoladamente, à sua escolha –, passando pelas diferentes 'áreas de interesses' dispostas e interagindo com seus materiais; e, por fim, um momento (10 a 15 minutos), também em roda de conversa, de reflexão e discussão acerca do que cada um havia feito na sala naquele dia. Todos estes momentos, nas sessões iniciais de implementação da sequência, foram conduzidos por nossa equipe de estagiárias. Porém, esta tarefa foi aos poucos sendo atribuída às professoras, considerando-se o critério de já se sentirem à vontade para fazê-lo.

Para o 'planejar', assim como para o 'rever', lançávamos mão sempre de alguns recursos estratégicos interacionais, a fim de possibilitar às crianças expressarem-se mais articuladamente e estabelecer a comunicação de modo geral. Alguns destes recursos, por exemplo, eram o "olho mágico", uma espécie de luneta 'encantada[4]' que 'ajudava a ver' a brincadeira pretendida para aquele dia; "o telefonema", que consistia em levar dois telefones para a sala (um para as crianças e outro para a condutora da atividade) e 'ligar' para cada um (a), conversando sobre seus planos para o momento do brincar; ou o "cartaz", que era exposto em um cavalete diante das crianças e no qual escrevíamos, a partir de suas indicações, aquilo que gostariam de fazer na Sala.

Figura 3: Cartaz de planejamento das crianças do 2º período B.



Brincar de faz-de-conta e o letramento nas crianças

"E o lobo mal se vestiu de chapeuzinho..." ('N', 4 anos)

O projeto de organização da Sala de Áreas na perspectiva da abordagem *High/Scope*, em si, já se prenuncia como ferramenta favorável à promoção da aprendizagem, fornecendo às crianças subsídios diversos (materiais ou didáticos) que lhes proporcionem experiências significativas e a oportunidade de desenvolvimento em suas múltiplas dimensões e linguagens.

Conforme explicitado anteriormente, na Sala de Áreas organizada na escola foram dispostos vários ambientes específicos, com os quais pretendia-se oferecer às crianças

uma aproximação a situações reais[5] que, em geral, vivenciamos no dia a dia em nossa sociedade[6] e, acima de tudo, robustecer sua expressividade através dos mecanismos de ludicidade ali contemplados. Dentro deste contexto, evidencia-se a aprendizagem propulsionada pela ação, pelo contato direto com materiais e pessoas (adultos apoiantes mediadores do processo de aprendizagem e as outras crianças envolvidas) e, ainda, pelas inúmeras possibilidades a serem descobertas no espaço proporcionado.

Do que pudemos observar como partícipes desta experiência, todos os ambientes dispostos na Sala mostraram-se potencialmente fecundos por favorecer o desencadeamento de aprendizagens pelas crianças, inclusive por meio das articulações entre áreas diferentes, estratégia bastante explorada por todas as turmas.

No entanto, tendo em vista o objeto de estudo que elegemos para esta reflexão, queremos, a partir deste ponto, chamar a atenção para um aspecto em especial, que remete ao entrelaçamento entre o 'brincar de faz-de-conta', experienciado intensamente pelas crianças nesta proposta de trabalho, e os processos de letramento em constituição, vislumbrados a cada sessão realizada nesta ambiência específica.

Durante as etapas de execução do ciclo *planejar- fazer- rever* na Sala de Áreas, pudemos constatar inúmeros momentos que consideramos como indiciários da emergência de processos de letramento, estes acontecendo como um *continuum* às atividades letradas realizadas paralelamente nas salas de aulas das diferentes turmas.

A "área de leitura", especialmente, por suas especificidades[7], foi um dos cenários capitais para a concretização e evidenciamento destes processos.

Figura 4: Área de Leitura na Sala de Áreas

Neste espaço, as crianças, na maioria das vezes vestidas de princesas ou de piratas, de reis, rainhas... "fantasiadas" pela vestimenta (recurso da sala) e pela imersão no simbólico, dispunham de materiais impressos variados – livros de histórias infantis, clássicas e modernas, gibis, revistas, enfim, uma grande variedade de materiais portadores de textos, de "leituras a serem feitas" –, com os quais frequentemente estabeleciam contato, folheando-os, "lendo"[8] suas linhas e suas imagens ou partilhando seu manuseio e suas "descobertas" com outros do grupo.

Entretanto, o simples contato com estes materiais por si só não é garantia de um processo de letramento efetivamente acontecendo. Por outro lado, as posturas que evidenciavam uma concepção do ato de ler ou de escrever como "um outro modo de dizer" (LEMOS, 1988, p. 11) – em que pese principalmente o fato de serem não alfabetizadas –, estas, sim, nos forneceram as pistas da condução deste processo nas crianças. Da mesma forma, as falas perceptivelmente perpassadas por um discurso escrito – "fala letrada" (ROJO, 1994) –, nas práticas mediadas por material impresso/escrito, permitiam-nos entrever as marcas do letramento em constituição naquelas crianças.

Desta forma, os diálogos que seguem expostos mais abaixo fornecem-nos um pequeno vislumbre dos efeitos ocasionados durante a experiência. Tais diálogos, vale destacar, representam apenas uma pequena amostra do vasto conjunto de "eventos de letramento" – eventos em que a linguagem escrita é essencial à natureza das interações e aos processos e estratégias interpretativas de seus participantes (HEATH, 1982, p. 50) – a que tivemos acesso. Dentro deste enfoque, é importante pôr em relevo ainda a importância que as crianças, durante a vivência experienciada, já atribuíam à linguagem escrita, e o reconhecimento mesmo em nível ainda bastante elementar que faziam de seus muitos significados e aplicações em nossa sociedade.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem oral, em certa medida, também nos foi possível identificá-lo através desses momentos sobre os quais projetamos nossas análises. Nestes, uma e outra modalidade (escrita e oral) se misturam e se interpõem, seja nas narrativas expressas, nos diálogos, na discussão dos planos, seja nas muitas oportunidades abertas às crianças para que pudessem se expressar e trazer à luz seus posicionamentos e seus conhecimentos em elaboração, a partir da proposta efetivada.

Observemos, pois, os diálogos transcritos abaixo:

Diálogo 1

Duas meninas sentadas no tapete, na área de leitura, brincam com outras crianças. Então, resolvem "*pegar um livro pra ler*", cada uma. Assim, vão à estante de materiais impressos e escolhem os livros que querem, voltando à referida área. Uma das meninas, 'N', escolhe um livro que traz a história de "Chapeuzinho Vermelho". A outra levanta-se

e retorna à estante. 'N', então, abrindo o livro e colocando-se em 'postura de leitura', diz à coleguinha:

'N': "*vem cá, ler comigo*!"

Algumas crianças que brincam na máquina de escrever, localizada próxima à área de leitura, também se achegam para ouvir a 'leitura' da história pela colega. 'N' começa a história 'lendo' no livro ilustrado:

'N': "*Uma vez, tinha uma vovozinha na casa dela e a netinha dela foi...* (cantarolando) *'Pela estrada afora eu vou bem sozinha...'*"

A outra menina, 'L', volta ao tapete, olha o livro da colega e diz:

'L': "*ei, não é,* não!"

'N': "é, *sim! Ó, ó, se não é!* (apontando no livro) *'Pela estrada afora eu vou bem sozinha...' Aí, ela encontrou um lobo... E depois, deixa eu ler* (mudando a página), *era um lobo maaaau, e ele comia, devorava as pessoas... Ele queria comer a Chapeuzinho Vermelho...* (voz grave) *Olha, chegou na casa da vovozinha! Ih, vai comer a vovozinha!... E ele se vestiu de Chapeuzinho!*"

'L': "*não, se vestiu de vovozinha!*"

'N': "*que orelhas grandes, vovozinha, você tem!... É para ouvir melhor! E esses olhos, vovó, tão grandes?... É pra te enxergar melhor!... E esse, essa boca tão grande?... Queres saber, queres mesmo? Então,* é pra te comer! *E comeu ela!...* (mudando a entonação) *E ela foi correndo, e quando o caçador viu, matou o lobo!...* (fazendo pausas para conferir as imagens do livro, parecendo guiar-se por elas) *E ela foi amarrada!... E ela, depois... acabooooou!*"

A esta altura, mais duas crianças já se uniram às duas meninas no tapete para ouvir sua história. 'N' continua:

'N': "*querem ler de novo? Então, tá! Todo mundo senta aqui no meu colo!* (caindo na gargalhada)"

Os dois meninos que haviam se achegado levantam-se para sair da área de leitura. 'N' pede:

'N': "*senta aqui!*"

'L', desta vez, introduz a história imitando a postura da coleguinha. Ao final, após ter 'lido' a história por várias vezes para os colegas, quando todos saem do tapete, 'N' põe um dos ursos do sofá para "escutar a história" que vai "ler" novamente.

Da observação destas falas transcritas e sua contextualização, podemos tecer alguns comentários. Percebemos que 'N', ao tomar um material impresso e, a partir dele, "ler"

uma história para seus coleguinhas, busca colocar-se em uma posição "diferente", "legítima da leitura", isto é, não apenas aquela posição de alguém que vai "dizer algo" para outro alguém, mas sobretudo aquela de alguém que é capaz de "ler algo escrito" para outro alguém, e vai fazê-lo merecendo, por isto, a sua atenção. Tal posição é possivelmente modelada pelas atitudes de leitura da própria professora de 'N' em sala de aula. Este "jogo de faz-de-conta" deixa rastros de um entendimento a respeito do ato de ler se constituindo e se revelando nas ações da menina, o que representa, como dissemos anteriormente, um "modo distinto" do "ato de falar". Essa distinção tem a ver exatamente com a capacidade do sujeito de se inscrever e de assumir uma posição neste sistema outro que é o sistema da escrita.

É notável ainda que 'N' não apenas descreve as ilustrações como também produz uma narrativa oral da história selecionada, agregando-lhe passagens que são verdadeiros extratos da narrativa clássica deste conto (Chapeuzinho Vermelho) nos livros de literatura infantil (observem-se as partes sublinhadas da transcrição). Estas marcas, definidas por Rojo (1994) como "fala letrada", demonstram o atravessamento de um discurso característico da escrita nas falas proferidas pela menina ao fazer sua "leitura" da história. Dizendo de outro modo, um processo de letramento desencadeado, muito provavelmente, pela participação da criança em momentos de contação de histórias – seja em contexto didático ou em contexto familiar, não há como precisar nesse momento – deixa-se entrever, como um *continuum*, nesta situação específica que descrevemos, e sua operacionalização se dá através da brincadeira de contar, favorecida pelo ambiente da sala.

Passemos, agora, à descrição de outra situação com a transcrição de um segundo diálogo, no qual encontramos também algumas pistas do letramento em curso a partir da experiência vivenciada.

Diálogo 2

Na área de casinha, uma menina, 'A', vestida com um jaleco de médica, diz para uma das estagiárias que é "médica de barriga". Desenvolve-se, então, um diálogo entre 'A' e a estagiária, 'E':

'E': *"ah, doutora, eu vou me consultar com a senhora, porque eu tô com dor de barriga"*

'A': *"tá, pode vir!"*

'E': *"mas, onde fica a sua clínica?"*

'A': *"fica na rua..."*

A estagiária vai até a "doutora", que lhe examina. Em seguida, 'A' toma papel e caneta, e "escreve", rapidamente, a "receita" para sua "paciente:

'A': *"pronto, tá aqui a receita! O nome do remédio é 'Gemipson'* (apontando no papel que chama de receita e no qual 'escrevera')*"*

'E': *"e é caro esse remédio?"*

'A': *"é dois reais, só!"*

'E': *"tá bom, então! Brigada, doutora A...!"*

'A': *"de nada!"*

Diferentemente da primeira situação dialogal descrita, nesta segunda, queremos pôr em relevo o desencadeamento de um processo de letramento através da instanciação de um ato de escrita. A menina 'A', ainda não alfabetizada, assume um posicionamento legítimo de alguém que "sabe escrever", e atribui a esse ato uma função social específica: o (a) médico (a), que escreve uma receita para seu paciente.

Retomando as palavras de Calil (2004, p. 335), já mencionadas anteriormente, reconhecemos que "em uma sociedade letrada, os eventos de letramento são múltiplos e o sujeito está imerso em diferentes situações de uso significativo da leitura e da escrita". É sob esta perspectiva que podemos "ler" a atitude da menina 'A' e o significado que, no contexto referido, ela atribui à escrita: certamente 'A' reflete, em suas ações, experiências anteriores nas quais já tenha sido imersa dentro deste mesmo contexto, tal como a visita real a um consultório médico, na qual o ato de prescrever uma receita tenha sido por ela presenciado. A vivência provável desta situação, em que um ato de escrita é significado socialmente, possivelmente instaura na criança uma perspectiva de letramento que é retomada durante este momento de brincadeira na Sala de Áreas. É importante, entretanto, sinalizar que o papel do adulto nesta conjuntura mostra-se fundamental, uma vez que na interação dialógica estabelecida entre ambos, criança e adulto, revela-se o "elemento viabilizador e impulsionador" do processo de letramento posto em ação durante a experiência.

Além destas ocasiões particulares que trazemos à análise, outras ainda podem ser destacadas, dentro do contexto de execução da rotina da abordagem *High/Scope* na Sala de Áreas da escola. Nos momentos relativos ao planejamento e à revisão das atividades (o primeiro e o último na sequência planejar-fazer-rever), inúmeras vezes foram postos em funcionamento mecanismos estratégicos que davam margem à mobilização de processos de letramento entre as crianças, se a estes os compreendemos, dentre outras acepções, como "resultados da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever", tal qual definido por Magda Soares (1996, p. 85), já antes referido.

Sob este enfoque, ilustrativamente, houve momentos em que as crianças participavam da produção de cartazes nos quais eram transcritas, pelas estagiárias, as intenções de brincadeiras de cada um do grupo, durante a roda de conversa. Nestes momentos, que implicavam diretamente a produção escrita, as crianças mostravam-se bastante envolvidas, e interagiam, por exemplo, indicando "formas corretas[9]" ou alternativas para a inscrição de determinados excertos transcritos no cartaz, demonstrando assim que, para elas, aquela atividade possuía um sentido real e efetivo, voltado para as práticas letradas.

Todas estas situações, de um modo geral, convergem para um mesmo ponto: aquele em que objetos da escrita são investidos de significado através de práticas discursivas interacionais, das quais emanam dizeres, discursos, textos, letras..., assumindo o outro (o adulto ou a criança com quem se interage) um lugar de destaque nesta interação (CALIL, 2004, p. 335). É importante ressaltar ainda o papel estruturante e vital que o brincar, o "fazer-de-conta" assume nestas experiências, consignando-lhes os elementos necessários para sua efetivação e atribuindo-lhes os contornos que tornam possíveis as aprendizagens vislumbradas.

Considerações finais

O trabalho com a educação infantil e, especificamente, com crianças revela-se sempre surpreendente. Para nós, diríamos ainda, traduz-se sempre em algo verdadeiramente inspirador. Desta feita, a experiência vivenciada nesta pesquisa foi de grande importância para nossa formação, oportunizando-nos adquirir aprendizagens essenciais para a nossa atuação profissional.

Assim, nos foi possível compreender o valor do aprendizado a partir de experiências significativas, criando-se condições favoráveis para o desenvolvimento e a conquista da autonomia pela criança, diante do objeto de conhecimento a ser assimilado, o que, como observado, depende substancialmente também do papel e da postura assumida pelo educador com quem ela interage.

Do que nos propomos investigar, percebemos que no terreno da brincadeira processos de aprendizagem podem tomar lugar, notadamente quando se estabelecem os jogos de "faz-de-conta" entre as crianças, nos quais a imaginação e a fantasia lhes servem de recurso para assumir posições que, fora disto, ainda lhes seriam inalcançáveis. Da mesma forma, o letramento, longe de ser algo determinado a priori, corresponde a um processo que está intimamente ligado a uma série de outros - sócio-históricos, subjetivos, didáticos, linguísticos... para citar alguns; e, por isto mesmo, deve ser encarado como um fenômeno multifacetado (SOARES, 1998), carregado de possibilidades.

Compreendemos, sobretudo, que aliar o processo de letramento à brincadeira e aos jogos de "faz-de-conta", especialmente na educação infantil, pode potencializar o próprio processo de aquisição da linguagem pela criança, favorecendo todo o seu desenvolvimento, pois, trata-se de um elemento que diz de sua própria natureza, lhe é constitutivo, lhe é reconhecível.

Recebido em: 25/06/2018 e aprovado em: 17/08/2018

Notas

1 Originária da cidade de Ypsilanti, Michigan, nos Estados Unidos.

2 Assim é denominado, no High/Scope, este espaço específico de trabalho com as crianças.

3 Terminologia proposta nas diretrizes da abordagem High/Scope.

4 Tratava-se de um rolo de papel higiênico trabalhado e decorado de forma a se assemelhar a uma luneta. A "mágica" estava no jogo de faz-de-conta que propúnhamos, dizendo às crianças que o objeto era encantado e possuía poderes especiais, na tentativa – na maioria das vezes, bem sucedida – de imergi-las em um contexto de descontração e maior abertura ao se expressarem.

5 Simuladas na ambiência da sala.

6 No ambiente da casinha, por exemplo, havia fogão e geladeira de brinquedo, em tamanhos próximos à estatura média das crianças, panelinhas, mesa e cadeiras para as refeições, um vestuário para as crianças se ornamentarem com acessórios e fantasias diversas à sua disposição (jalecos de médico, roupas de palhaço, pirata, vestidos de princesas, príncipes etc.), dentre outras possibilidades.

7 Neste ambiente, foram disponibilizadas, em uma estante acoplada à parede, várias obras de literatura infantil, sobretudo contos da literatura clássica ("Chapeuzinho Vermelho", "Os Três Porquinhos", "Cachinhos Dourados", para citar alguns). Dispusemos também um tapete e almofadas para as crianças assentarem-se no chão, bem como um sofá e alguns bichos de pelúcia para que pudessem realizar suas 'leituras' de modo confortável. Havia ainda neste 'cantinho' – como também é chamada cada área de interesse – alguns fantoches e um 'teatrinho' para as crianças que quisessem produzir alguma encenação.

8 O destaque aqui se dá pelo fato de que este trabalho se alicerça sob o terreno da educação infantil e, assim sendo, as crianças nesta experiência ainda não estavam convencionalmente alfabetizadas, não lhes sendo possível, portanto, efetivar um ato de leitura "literal", ou seja, alfabética.

9 Às vezes, intencionalmente, as estagiárias pronunciavam alguma palavra ou expressão de forma errada, fingindo que a escreveriam dessa forma no cartaz. As crianças, por sua vez, faziam intervenções imediatas, indicando a forma correta que conheciam (considerando que ainda não estavam alfabetizadas) de se escrever tal palavra ou expressão.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – 1V. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRICKMAN, Nancy; TAYLOR, Lynn. **Aprendizagem Ativa**. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 1996.

CALIL, Eduardo. Marcas de letramento: efeitos equívocos de um funcionamento. In: GERALDI, Corinta; RIOLFI, Cláudia; GARCIA, Maria de Fátima. (Orgs). **Escola Viva:** elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 333-353.

HEATH, Shirley. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, Nova York, Cambridge University Press, v. 11, n. 2, p. 49-76, 1982.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko. O brincar e a emergência da linguagem (letramento). In GERALDI, Corinta; RIOLFI, Cláudia; GARCIA, Maria de Fátima. (Orgs.). **Escola Viva:** elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 355-370.

LEMOS, Cláudia. Prefácio. In: KATO, Mary. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.

ROJO, Roxane. A noção de fala letrada: implicações psicolinguísticas. In: **ESTUDOS LINGUÍSTICOS XVIII**, 1994, Ribeirão Preto. Anais de Seminários do GEL, Ribeirão Preto: GEL, 1994, p. 51-58.

SOARES, Magda. Letramento/alfabetismo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, Ed. Dimensão, v. 2, n. 10, p. 83-89, jul./ago., 1996.

_____. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, v.1, 1998.

RESENHA

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.900

A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: *avaliação e perspectivas*

AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz (Org.).
A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

A *BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*, produção apresentada no formato de livro digital, oferece uma importante contribuição aos profissionais, pesquisadores e estudantes da área de educação, em um momento em que se acirram os ataques à educação pública pelo atual Governo. Reunindo textos de pesquisadores com larga contribuição aos estudos na área de currículo, da gestão democrática e das políticas educacionais, a obra está organizada em oito capítulos, analisando-se tanto o processo de construção da BNCC dirigida à educação infantil e ao ensino fundamental, como os seus impactos nas diversas esferas do campo educacional.

O primeiro capítulo, de autoria de Márcia Ângela, conselheira do CNE à época de apreciação e aprovação da BNCC, traz já em seu título *Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos*, a síntese das tensões e disputas que marcaram a aprovação da BNCC naquele Conselho. Traça um histórico do processo de produção da BNCC pelo Ministério de Educação (de 2014 a 2017), sua tramitação no CNE, o pedido de vistas do qual a autora foi também signatária e, por fim, o parecer substitutivo apresentado por três conselheiras. Nas palavras da autora, a BNCC aprovada configura-se como uma contrarreforma da educação básica, indo na contramão dos avanços efetivados nas ultimas década, no que diz respeito ao direito à educação. Um destaque especial é dado **à** celeridade com que o documento proposto pelo MEC foi aprovado, impedindo-se, de fato, o debate democrático, inclusive, sobrepondo-se ao papel do CNE como órgão de Estado e não como de Governo.

O segundo capítulo – *Apostando na produção contextual do currículo*, de autoria de Alice Casimiro Lopes, interroga a pretensão universalizante que caracteriza a BNCC e a difusão de uma imagem homogeneizante e negativa da escola. Discute os dois principais argumentos utilizados para justificar a necessidade da BNCC – a correção de desigualdades sociais e qualidade da educação, mostrando-nos que não é implantação de um currículo homogêneo que responderá a estas questões. Ao contrário, a autora aposta na potência transformadora dos contextos locais – as escolas e os atores que os constituem, mostrando-nos, ao mesmo tempo, que, a despeito do detalhamento curricular apresentado na BNCC, esta é interpretada diferentemente pelas escolas, processo este que foge aos

controles estabelecidos, posto que a linguagem **é** plena de significados e sentidos. Dessa perspectiva, a autora desmistifica o principal argumento justificativo da Base, qual seja, sua necessidade como condição para a promoção de uma escola democrática e igualitária.

O terceiro capítulo, de Elizabeth Macedo, intitulado *A Base é a Base: e o currículo é o qu*ê*?*, trata também de questionar o discutir governamental em sua afirmação propagandística de que "a Base não é currículo". Apoiando-se em diversos estudiosos, a autora discute conceitos como "currículo", "currículo em ação", contrastando-os com o discurso oficial e suas justificações para a prescrição de um currículo homogêneo. Mostra os interesses que subjazem a esta política curricular – dos interesses comerciais relacionados ao mercado editorial, as assessorias especializadas, cursos de formação de professores e, por fim, ao projeto de formação humana, que tem a concepção de competências como seu móvel basilar.

Os impactos da BNCC são também discutidos em dois importantes campos – o da gestão escolar e o do ensino superior. O capítulo quatro, de autoria de Erasto F. Mendonça - *PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola***,** mostra-nos dois aspectos importantes: a ruptura com a concepção de educação básica, na medida que o ensino médio foi excluído da BNCC aprovada e a ausência da gestão democrática – como principio constitucional, que foi totalmente suprimida do documento. Logo, para o autor, a luta pela gestão democrática da educação é uma importante estratégia de resistência. Quanto ao ensino superior, o artigo de Luiz Dourado e João Ferreira de Oliveira, intitulado *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior***,** possibilita-nos apreender suas repercussões no ensino superior, notadamente, os cursos de formação de professores. Destacam ações implementadas pelo MEC que já expressam mudanças: a reformulação do Pibid, a Residência Pedagógica e a ênfase **à** formação na modalidade a distância.

Refletindo também sobre os impactos da BNCC na escola e para os profissionais que nestas atuam, Nilda Alves com o artigo *PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis*", chama a atenção para a complexidade dos contextos escolares. Para a autora, estes são bastante diferenciados e cenários de múltiplas negociações. Ressalta que a presença crescente de organizações e fundações privadas nas escolas tem resultado em processos de apropriação dos problemas dos professores – trata-se da "apostilagem dos processos pedagógicos".

A privatização da educação básica é ainda tema do artigo de Theresa Adrião e Vera Peroni . Em A *formação das novas gerações como campo para os negócios?* as autoras ressaltam que a oferta educativa, a gestão educacional e os currículos tem sido, cada vez mais, objeto de atuação do setor privado. Discutem a emergência dos chamados "investidores sociais", as influências das políticas do Banco Mundial, em particular no que tange a BNCC, dando-nos importantes referencias para refletirmos acerca das relações entre o aparelho de estado e os setores que atuam no chamado "mercado educacional".

O conjunto de texto que compõe o livro tem como denominador comum a análise dos retrocessos que marcam o campo educacional após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. A obra situa-se, dessa forma, no campo das disputas das forças em presença no cenário educacional hoje, reconhecendo que as políticas educacionais são estratégias na construção de um projeto de nação, na afirmação e provimento dos direitos subjetivos, dentre os quais o direito a educação. Problematiza de forma contundente as práticas autoritárias, que ganham espaço na atualidade para a construção das políticas educacionais. Entendemos, assim, que esta obra cumpre importante papel no campo das resistências, apostando na educação como formação humana de caráter emancipatório.

Recebido em: 02/09/2018 e aprovado em: 27/09/2018

Sobre a autora

ROSELANE FÁTIMA CAMPOS

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. É Professora Associada I da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Curso de Pedagogia. Faz parte do Comitê Editorial da Revista Retratos da Escola. *E-mail*: <roselane.campos@ufsc.br>.

DOCUMENTO

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.901

Consequências práticas da BNCC
e da reforma do ensino médio

Introdução

Esta avaliação se pauta na análise sistemática dos principais instrumentos que institucionalizaram e visam regulamentar a "reforma do ensino médio", com destaque para a Lei 13.415, que aprovou a antirreforma (impondo mais prejuízos que benefícios à etapa escolar), a Portaria MEC 727/2017, que instituiu o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), e as minutas do Ministério da Educação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM), ambas enviadas para apreciação e aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Outro eixo da análise consiste em situá-la em âmbito das políticas de ajuste fiscal que abrem caminho para a privatização do ensino médio e que, possivelmente, se estenderá em breve para todo o nível básico, rebaixando o direito constitucional à educação.

O debate público sobre a BNCC não pode prescindir de uma análise sistêmica sobre as políticas para o ensino médio, uma vez que a estratégia global da antirreforma é impor dicotomia formativa, reducionismo curricular, priorização de competências e rebaixamento de direitos que vão muito além da BNCC. E a estratégia de mercantilização do ensino médio (e da educação básica) é o principal mote da reforma, seguindo orientação do brutal ajuste fiscal imposto pela Emenda Constitucional (EC) 95 e outros expediente do governo golpista de Michel Temer, que situam a educação básica pública brasileira no espectro das políticas ultraliberais que dominam o país no pós-Golpe de 2016.

Neste sentido, a análise sistemática sobre as alterações impostas pelo governo ilegítimo à organização do ensino médio[1] cumpre o objetivo de informar a categoria dos trabalhadores em educação, os estudantes, as comunidades escolares e as entidades e instituições que defendem a escola pública, acerca de aspectos que compreendem a reformulação da última etapa da educação básica, a fim de apontar as limitações, contradições e retrocessos inerentes a essa política. E, de posse das fundamentações, é imprescindível que as entidades educacionais organizem a mobilização social para contrapor a implementação da antirreforma em todo o País.

Formalidade e insegurança jurídica na antirreforma do ensino médio

Toda política pública é elaborada com intencionalidades, tendo objetivos, públicos alvos e mecanismos de financiamento, implementação e fiscalização. Sua elaboração deve primar pelo debate público, sobretudo quando os objetivos focarem verdadeiramente a sociedade e não os agentes privados. Portanto, os parâmetros de elaboração das políticas públicas são fundamentais para se verificar a quem de fato elas atendem e o que pretendem mediar/intervir nas relações sociais.

Todos sabemos que o debate da antirreforma do ensino médio desprezou a opinião de estudantes, trabalhadores em educação e especialistas do tema. A edição de Medida Provisória (MP) para tratar de assunto de tamanha envergadura e repercussão social, seguida da dissolução do Fórum Nacional de Educação (FNE) – composto democraticamente por entidades da sociedade que deveriam opinar sobre a BNCC – foram ações calculadas do governo ilegítimo para cercear o debate público, facilitando a aprovação de suas (des)medidas.

Não obstante as flagrantes ações antidemocráticas, pode-se dizer que, até o momento, a antirreforma educacional está acobertada pelo manto da legalidade formal. A Lei 13.415 foi aprovada no Congresso Nacional para alterar a LDB; o Parlamento aprovou empréstimo junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bid) para financiar a reforma educacional em algumas escolas de referência nos estados; o Ministério da Educação publicou a portaria 727/17 para instituir regime de colaboração de custeio nas escolas de referência utilizando recursos do empréstimo contraído no Bird; o mesmo MEC, com base na Constituição Federal – CF (art. 210), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (art. 26) e no Plano Nacional de Educação – PNE (estratégias 2.1 e 3.2), enviou minutas da BNCC e de alteração das DCN-EM ao Conselho Nacional de Educação, e este órgão apenso ao MEC convocou cinco audiências públicas para debater parte dessas minutas (somente a BNCC!).

Tal como acontece em outras áreas, o formalismo jurídico-institucional tem chancelado medidas que desprezam não só a essência material de fatos, atos e normas jurídicas, especialmente suas repercussões concretas na sociedade (ex: reforma trabalhista, ajuste fiscal (EC 95), reforma do ensino médio, renegociação da dívida pública entre estados e União, entre outras), como também a ausência de amplo debate público sobre temas sensíveis à sociedade e à preservação e aprimoramento do Estado Democrático de Direito.

Mesmo diante do aparato formal supracitado, a antirreforma do ensino médio ainda precisa superar uma pendência jurídica. É que o STF permitiu que a MP 746, aprovada sob rito sumário pelo Congresso e convertida na Lei 13.415, tramitasse, sem que duas ações diretas de inconstitucionalidade (ADI), uma delas da CNTE, fossem julgadas em tempo hábil. As ações questionam os requisitos de relevância e urgência da Medida Provisória, no caso concreto da reforma educacional, além de questões de mérito.

Diga-se de passagem, bem que o relator das ADI no STF, ministro Edson Fachin, tentou colocar pá de cal na situação, arquivando as ações sob o argumento de "perda de objeto" após a aprovação da Lei 13.415. Mas sua decisão monocrática foi revista em sede de recurso de agravo, uma vez que há jurisprudência no Tribunal admitindo a inconstitucionalidade de leis oriundas de medidas provisórias com vícios formais, mesmo após aprovação no Congresso (caso idêntico à MP 746!).

O processo que poderá declarar a inconstitucionalidade da Lei 13.415 aguarda pauta no plenário do STF desde agosto de 2017. E os efeitos da decisão pendente poderão atingir todas as normativas e atos subsequentes à Lei 13.415 (Portarias, BNCC, DCN). Ou seja: ainda paira insegurança jurídica sobre a antirreforma do ensino médio, a qual, tudo indica, somente deverá ser dirimida após as eleições presidenciais de 2018, em razão do elevado conteúdo político que envolve o assunto (trata-se de uma reforma restritiva de direitos, diametralmente oposta à vontade popular sufragada em 2014 e que poderá ser reiterada no pleito eleitoral de 2018).

O conteúdo da BNCC e sua relação com os demais instrumentos da antirreforma do ensino médio

A CNTE já se manifestou em diversos fóruns sobre a proposta da BNCC, que é apenas um instrumento para operacionalizar a Reforma do Ensino Médio, aprovada por um governo sem legitimidade e que negou a oportunidade de debate público ao encaminhar a Reforma ao Congresso na forma de Medida Provisória (MP 746/2016).

A Lei 13.415, sobre a qual a BNCC do Ensino Médio atuará, impõe enormes retrocessos aos/as educadores/as e à sociedade brasileira. De um lado, fomenta a privatização da educação básica, repassando para o setor privado os currículos flexíveis, especialmente da educação técnica-profissional, que deverá ser a mais explorada pelos sistemas e redes de ensino. De outro, cria um verdadeiro *apartheid* socioeducacional, instituindo escolas para ricos e classe média alta – com currículos "a la carte" onde empresários poderão cobrar por disciplinas que estão fora das 1.800 horas obrigatórias da BNCC –, e escolas para pobres e classe média baixa, estas com currículos limitados às 1.800 horas e com apenas duas disciplinas obrigatórias (português e matemática).

Neste sentido, as modificações pontuais na proposta da BNCC, ventiladas pelo MEC, não serão suficientes para alterar as concepções estruturais e político-pedagógicas impostas pela Lei 13.415, que deve ser revogada!

É preciso ficar claro que a Reforma do Ensino Médio e seu instrumento de operacionalização (a BNCC) fazem parte do projeto maior de um governo sem legitimidade eleitoral e que é produto do Golpe. A mercantilização e a privatização do ensino médio, fomentadas pela Reforma, caminham em sintonia com a Emenda Constitucional n. 95, a qual congela por 20 anos os investimentos públicos em políticas sociais, inclusive na educação.

E para economizar dinheiro, o Poder Público ofertará menos conteúdos obrigatórios aos estudantes e, consequentemente, contratará menos professores para lecionar. E os/as educadores/as que ainda permanecerem nas redes de ensino poderão ter suas relações de trabalho precarizadas pela Reforma Trabalhista (Lei 13.467).

Por isso, não adianta remendar algo que pretende destruir a educação pública e eliminar postos de trabalho dos trabalhadores em educação (professores e funcionários administrativos escolares).

A antirreforma educacional, na qual se apoia a BNCC, atende a um modelo excludente e limitado de oferta escolar voltado para a privatização e terceirização do ensino médio, através de parcerias público-privadas (PPP), onde o Estado se desresponsabiliza em ofertar a maior parte do currículo escolar. Com isso, o direito constitucional à educação básica é rebaixado drástica e perigosamente, atendendo a interesses exclusivos do mercado.

Mesmo tendo previsão na LDB e no PNE, quem realmente estabeleceu os limites de abrangência da BNCC do ensino médio foi a Lei 13.415. E ainda há expectativa de que as DCN-EM delimitem mais ainda o alcance e a forma de aplicação da base curricular comum, impondo prejuízos extras aos estudantes e educadores.

A parte introdutória da BNCC tenta legitimar seu conteúdo fazendo menção a inúmeros conceitos de igualdade, diversidade, equidade, bem como ao pacto federativo e ao regime de colaboração. Porém, na prática, sua aplicação está condicionada a 1.800 horas de uma etapa escolar prevista para alcançar 4.200 horas em 2022. Ou seja: a formação comum dos estudantes do ensino médio, após a implementação integral da Lei 13.415, corresponderá a menos da metade da carga horária geral.

Embora a base curricular comum do ensino médio privilegie a autonomia escolar, remetendo a construção dos currículos aos profissionais e comunidades, à luz do projeto político-pedagógico de cada escola, preocupa o nível de defasagem que os estudantes terão em decorrência da limitação do tempo para ministrar conteúdos das áreas "não obrigatórias" ao longo de toda a etapa escolar. E uma forma de amenizar esse problema estaria na implementação da oferta integrada de conteúdos comuns e flexíveis, ao longo de todo o ensino médio, priorizando todas as áreas de conhecimentos específicos pelas escolas.

Conforme será visto mais adiante, a minuta que propõe alterar as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio dispõe em sua art. 7º a possibilidade de oferta integrada da BNCC com os itinerários formativos – e a própria BNCC aponta a possibilidade de ambos os conteúdos (comuns e flexíveis) serem ministrados ao longo dos três anos –, razão pela qual a luta escolar deverá caminhar nesta direção.

Caso a orientação acima não prevaleça, então, invariavelmente, a BNCC se voltará exclusivamente para os testes nacionais e internacionais padronizados e para a privatização da escola pública, na medida em que os sistemas de ensino poderão priorizar apenas

as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (em contradição com o propalado discurso das áreas de conhecimento!), disponibilizando a parte flexível do currículo para a rede particular (especialmente através de cursos técnicos e de aprendizagem profissional). Neste formato claramente pretendido pelos formuladores da antirreforma do ensino médio, as áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas formarão um "cardápio *a la carte*" alternativo de conteúdos que poderão ser oferecidos aos estudantes em algum período da etapa escolar, ou mesmo durante os três anos, porém dentro do limite de 1.800 horas que já comporta as duas "disciplinas" obrigatórias – reduzindo assim a incidência desses conteúdos na formação estudantil.

Ainda sobre as prioridades curriculares, a BNCC e toda a antirreforma do ensino médio não conseguiram adaptar a fragmentação de conteúdos imposta pela Lei 13.415 aos dispositivos do art. 26, caput e § 1º da LDB, os quais fixam uma base comum ampla e sólida para a formação dos estudantes nas etapas do ensino fundamental e médio, nos seguintes termos:

> *Art. 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.*
>
> § 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

A bem da verdade, a BNCC aborda todas as áreas de conhecimento previstas no supracitado artigo da LDB, porém a Lei 13.415 delimita a aplicação dos conteúdos da base comum a 1.800 horas e sua obrigatoriedade nos três anos regulares APENAS às disciplinas de Português e Matemática! A alternativa para superar em parte essa contradição legal está sendo apontada na regulamentação da BNCC e das DCN-EM, possibilitando a oferta integrada das áreas comuns e flexíveis, porém mantendo a limitação de 1.800 horas para a BNCC.

Outro dispositivo legal obedecido pela BNCC do ensino médio, embora com as mesmas limitações de "obrigatoriedade" impostas a outras áreas de conhecimento, diz respeito ao art. 26-A da LDB, *in verbis*:

> *Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.*
>
> § 1º *O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.*

> § 2º *Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.*

É importante anotar com cuidado esses comandos legais da LDB (art. 26 e 26-A), pois a antirreforma do ensino médio não apenas permite flexibilizá-los dentro de uma lógica economicista, privatista e mercadológica, como sugere interpretação *condicionada* de ambos ao que foi posteriormente aprovado pela Lei 13.415. E, em se mantendo a lógica da hierarquia da reforma do ensino médio diante dos demais artigos da LDB (como de fato está ocorrendo!), as áreas de conhecimento ditas de aplicação obrigatória pelo § 1º do art. 26 da LDB, embora estejam contempladas na BNCC, sofrerão restrição de conteúdos a serem ministrados aos estudantes em função do tempo escasso (1.800 horas).

A minuta de reformulação das DCN-EM, não disponibilizada pelo Conselho Nacional de Educação para debate conjunto com a BNCC, tenta remediar algumas incongruências da Lei 13.415, ao mesmo tempo em que promove outras mais grotescas. Como dito acima, o documento oficioso dispõe que os conteúdos da BNCC poderão ser desenvolvidos de forma integrada com os conteúdos flexíveis, durante toda a etapa do ensino médio, contudo observando-se a trava de 1.800 horas. Por outro lado, indica a possibilidade de flexibilizar 40% do currículo "regular" e "integral" na forma a distância, podendo a educação de jovens e adultos (EJA) ser disponibilizada 100% fora da escola.

Sobre a parte flexível do currículo – que induz equivocadamente a oferta dicotômica do currículo, especialmente na área da Formação Técnica e Profissional –, o documento da BNCC contém indicativos de competências e habilidades para os currículos dos diferentes itinerários formativos, com exceção da formação técnica. A oferta desse último itinerário formativo é bastante explorada na Lei 13.415 e na minuta de DCN-EM, especialmente com a perspectiva de estabelecer parcerias público-privadas, que serão apontadas adiante.

Antes de adentrar às especificidades de cada normativa que integra a antirreforma educacional, reiteramos que o formato pedagógico do "novo" ensino médio – sobretudo sua orientação para a formação técnica de baixa qualidade (cursos de qualificação profissional, tipo eletricista, estética corporal, entre outros) – caminha na direção de um verdadeiro *apartheid* educacional, pois claro está que se pretende estabelecer diferentes tipos de escolas para diferentes públicos, com perspectivas distintas de futuro (leia-se: oportunidades desiguais para as classes sociais).

Infelizmente, a antirreforma caminha na direção oposta das recentes políticas de inclusão escolar e universitária, pois aponta para a maior parte da população (classes populares que acessam a escola pública) o ensino médio como etapa de conclusão dos estudos – independente da vontade dos estudantes.

O déficit de conteúdos a que milhares de estudantes estarão submetidos, seja pela limitação de aplicação da BNCC, seja pela não obrigatoriedade de oferta de todos os

itinerários formativos na rede pública (em razões das contingências financeiras), ou ainda em função da flexibilização curricular que admite computar atividades a distância e carga horária de cursos técnicos diversos e de trabalho voluntário ao currículo do ensino médio regular, tende a inviabilizar o acesso às escolas públicas ou o ingresso às universidades públicas.

A fim de melhor compreender a estrutura e a aplicação da antirreforma do ensino médio (BNCC, Lei 13.415, Portaria 727 e minuta de DCN-EM), passemos à análise dos seguintes pontos, além de outros produzidos anteriormente pela CNTE:

a. **Estrutura Curricular** – em primeiro lugar, a reintrodução da dicotomia curricular no ensino médio (parte comum e parte flexível), ressuscitando o antigo Decreto 2.208/97, agora em forma de Lei 13.415, interfere sobremaneira na oferta regular de ensino com qualidade (pois admite todo tipo de convênio privado para formação profissional fora da escola) e avança em novas contradições como as que envolvem os artigos 26, § 1º e 35-A, § 3º da LDB, referentes à aplicação efetiva de conteúdos "obrigatórios" da base comum. Trata-se de assunto que desmonta o discurso da formação integral pretendida pela Lei 13.415 e a BNCC e que já havia sido superado, em 2004, com a publicação do Decreto 5.154, posteriormente regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 02/12, que diz em seu art. 8º, § 2º: *"A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores".*

b. **Disposição dos conteúdos na BNCC –** para cada uma das quatros áreas de conhecimento comuns a BNCC dispõe de indicações de "competências" e "habilidades" que deverão integrar os currículos escolares. Estes, por sua vez, mantêm relativo nível de autonomia na medida em que deverão ser elaborados à luz do projeto pedagógico da escola, *"considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes*" (BNCC, p. 471). A área de Linguagens inclui Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, com preponderância para o estudo obrigatório de Português (nos três anos). As demais áreas, com exceção da Matemática (também obrigatória em toda a etapa escolar) abrangem os conhecimentos das disciplinas tradicionais (História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia, Física e Química), porém disputarão a carga horária de 1.800 horas destinada a todos os conteúdos comuns, inclusive àqueles "obrigatórios" nos três anos (Português e Matemática).

c. **Distribuição da BNCC na carga horária do ensino médio** – o parágrafo 5º do art. 35-A da LDB, introduzido pela Lei 13.415, limita o cumprimento de toda a BNCC em no máximo 1.800 horas. Já o § 1º do art. 24, também da LDB e com redação conferida pela Lei do Ensino Médio, estabeleceu 2.400 horas de carga horária para o ensino médio até 1º de março de 2017, ampliando essa carga curricular entre 2017 e 2022 para pelo menos 3.000 horas. A partir desta data, o ensino médio passará ter duração de 4.200 horas. Diante destes parâmetros, observa-se que o tempo disponível para a formação comum dos estudantes será reduzido de 75% até 2017, para 60% entre 2017 e 2022 e, finalmente, para 42,8% a partir do último ano de implantação da reforma (2022). Para agravar ainda mais essa tendência de menos formação comum obrigatória, a minuta de resolução que visa alterar as DCN-EM prevê a possibilidade de cumprimento de até 40% de todo o currículo escolar regular do

ensino médio (inclusive a parte da BNCC) na forma a distância e 100% para a modalidade de EJA – mais um disparate para atender interesses comerciais!

d. **Itinerários formativos sob a ótica curricular** – a BNCC orienta também conteúdos gerais, específicos e habilidades para a construção dos currículos da parte flexível, com exceção da Educação Técnica e Profissional. Essa parte do currículo, oferecida separadamente da BNCC (dicotomia) e com carga horária que se tornará majoritária a partir de 2022, tem sua regulação expressa na Lei 13.415 (art. 36 da LDB) e na minuta de resolução das DCN-EM, de posse do CNE. A Lei e a minuta de DCN-EM contêm vários problemas para a formação escolar de qualidade, com destaque para as seguintes questões:

- Não obrigam os entes públicos a ofertarem todas as áreas específicas de conhecimento, restringindo o direito de escolha dos estudantes por áreas do currículo flexível, consequentemente, submetendo os discentes à oferta privada (verdadeira mitigação do direito público e subjetivo à educação!).
- Priorizam a oferta sequencial ou concomitante dos itinerários formativos (art. 14, § único, inciso II da minuta de DCN-EM), a fim de priorizar os convênios com a iniciativa privada, em desarmonia com o art. 7º, § 3º da mesma normativa, que admite a oferta integrada da BNCC com a parte flexível do currículo. **E é nesse quesito que a luta social em defesa da qualidade do ensino médio deverá se ater, cobrando dos gestores públicos a implementação dos itinerários formativos que as comunidades escolares julgarem necessários nas redes públicas de educação do país de forma integrada com a BNCC.**
- Prejudicam a formação integral dos estudantes, limitando o acesso aos conteúdos indispensáveis à formação cidadã e para o ingresso na universidade.
- Consideram o trabalho voluntário, os cursos de aprendizagem profissional e/ou quaisquer cursos técnicos reconhecidos pelo setor produtivo através da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) como parte do currículo escolar.
- A minuta de DCN-EM disponibiliza 40% do currículo regular (comum e flexível) para atividades a distância, sendo 100% da EJA de forma discricionária do Poder Público.
- Permite a oferta de conteúdos nos formatos de séries anuais, ciclos, módulos, sistema de crédito e outros, estimulando ainda mais a desvinculação dos estudantes da escola, já que poderão optar por módulos (tipo cursos do Pronatec) para preencher seus currículos flexíveis através da área da Formação Técnica e Profissional.

e. **Itinerário formativo sob a ótica das parcerias público privadas** – toda a antirreforma educacional é construída com a lógica de repassar a oferta majoritária do currículo do ensino médio para a iniciativa privada. E o formato de organização curricular da parte flexível expõe sem constrangimentos a premissa privatista, mercantilista e terceirizada da antirreforma, a ponto de considerar para a composição do currículo escolar quaisquer diplomas de cursos técnicos ou de aprendizagem privados (ex: Sistema S), previstos na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (inclusive os experimentais que possam ser incluídos no Catálogo no prazo de três anos). Dessa forma, os cursos de qualificação profissional (ex: Pronatec) passam a fazer parte do currículo do ensino médio (na forma de itinerários formativos), reforçando a tese de terminalidade dos estudos para muitos jovens nesta etapa escolar. Aliás, os estados poderão oferecer ou estabelecer convênios remunerados com o setor privado para dispor de mais de um itinerário formativo aos estudantes egressos do ensino médio. Com isso, o Estado brasileiro (comandado por quem promoveu o Golpe em 2016) espera "desafogar" a demanda por ensino superior sob a lógica do ajuste fiscal e atender as necessidades de mão de obra barata do setor produtivo.

f. **Portaria MEC 727/17 promove a seletividade em escolas de referência, rebaixamento na qualidade da educação e exclusão educacional** – entre as análises anteriores da CNTE, consta uma que trata dos efeitos da antirreforma do ensino médio no sentido de criar escolas de referência, nos estados, promovendo a exclusão educacional tanto no ensino médio como na etapa fundamental[2]. Isso porque a Portaria 727, que estabelece *"novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI"*, condiciona os convênios financeiros a exigências que não dialogam com a realidade do País. Para ficar num único exemplo, mais da metade dos municípios brasileiros possui apenas 1 (UMA) escola de ensino médio, na qual, geralmente, também são atendidos estudantes do ensino fundamental e da EJA. Porém, para que essa única escola receba recursos federais do EMTI, ela terá que atender exclusivamente o ensino médio na forma regular, dispensando os demais estudantes. E mais: essa instituição escolar dificilmente disporá de mais de um itinerário formativo para seus estudantes, comprometendo o acesso da maioria dos discentes às áreas de preferência do currículo flexível.

g. **Efeitos colaterais da antirreforma (municipalização do ensino fundamental, terceirização, demissão e rebaixamento profissional dos professores das disciplinas comuns "não obrigatórias" nos três anos regulares, estímulo à desprofissinalização) –** além da municipalização que está em pleno processo de implementação País afora – sobrecarregando as finanças municipais com matrículas do ensino fundamental até então financiadas pelo ente estadual –, a antirreforma investe contra a categoria do magistério, priorizando a contratação de profissionais de apenas duas áreas (Português e Matemática). Essa foi a alternativa encontrada pelo Estado para suprir os déficits de professores nas áreas de Química, Física, Biologia, Artes, entre outras. Ou seja: a escola disponibiliza menos conteúdos aos estudantes e consequentemente contrata-se menos profissionais (visão economicista e descompromissada com o direito à educação). Além de contratar menos profissionais, o Poder Público poderá autorizar suas redes de ensino e a rede privada (sobretudo essa!) a dispor de profissionais com Notório Saber para ministrar aulas em cursos de Formação Técnica e Profissional. Assim, abre-se a possibilidade de se contratar ainda menos profissionais de áreas do conhecimento escolar "não obrigatórias", bastando o Estado ofertar ou firmar contratos de itinerário formativo na área da Formação Técnica e Profissional. Eis a fórmula para aprofundar a precarização da profissão do magistério e, de quebra, intervir no processo de organização sindical desta categoria considerada vanguarda nas lutas sociais em todo país.

Consequências práticas da bncc e da reforma do ensino médio para as escolas de todo o País

O alerta da CNTE para que não se faça análises da BNCC desconsiderando o contexto maior da Reforma do Ensino Médio, se apoia nas seguintes consequências:

» A antirreforma obrigará as redes públicas de educação dos estados e do DF, principais responsáveis pelo ensino médio, a ofertarem obrigatoriamente apenas duas disciplinas nos três anos de currículo escolar (Português e Matemática).

» As demais disciplinas, que poderão eventualmente integrar as 1.800 horas de oferta da BNCC com carga horária bastante reduzida, não possuem obrigatoriedade de oferta. São elas: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira, Física, Química, Biologia.

» As escolas poderão oferecer a BNCC de forma integrada ou concomitante com os currículos flexíveis. Porém, nenhuma escola será obrigada a oferecer mais de um currículo flexível, a saber: i. Linguagens e suas tecnologias; ii. Matemática e suas tecnologias; iii. Ciências da natureza e suas tecnologias; iv. Ciências humanas e sociais aplicadas; v. Formação técnica e profissional.

» Cerca de 3 mil municípios no Brasil possuem apenas uma escola de ensino médio e nesses locais os estudantes não terão como optar pela área flexível de sua preferência.

» As escolas passarão a certificar a conclusão do ensino médio de duas formas: a parte da BNCC, cuja obrigatoriedade é Português e Matemática, e a parte flexível, a qual poderá conter os seguintes registros no histórico escolar: i) cursos de aprendizagem oferecidos por centros ou programas ocupacionais (ex: Pronatec); ii) cursos técnico-profissionais do Catálogo do MEC; iii) demonstrações práticas; iv) experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar (ex: trabalho voluntário); v) estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; vi) cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

» Com o novo formato do ensino médio o estudante frequentará a escola da seguinte forma:

- <u>Até 2022, quando os currículos deverão ter no mínimo 3.000 horas (e a maioria já é assim):</u> 1.800 horas de BNCC sob a supervisão dos professores e 1.200 horas opcionalmente fora da escola, por meio de atividades listadas no tópico anterior e certificadas por instituições extraescolares.

- Após 2022, quando os currículos deverão ter 4.200 horas divididas em 1.800 horas de BNCC e 2.400 horas de parte flexível: 1.800 horas sob a supervisão direta da escola e 2.400 horas opcionalmente fora da escola, por meio de certificações diversas que integrarão o histórico escolar.
- Educação a distância: a minuta de alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio enviada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (documento não público!) prevê a oferta de 40% do total da carga horária do ensino médio (inclusive a parte da BNCC) na forma a distância.

» Em suma: a proposta "revolucionária" do novo ensino médio convida os estudantes a não frequentarem a escola, impõe reducionismo curricular e ainda por cima pretende cortar absurdamente o número de professores nas escolas, inclusive de Português e Matemática, uma vez que quase a metade do conteúdo dessas disciplinas poderá ser oferecido a distância.

» A BNCC faz fundamentação teórica apenas das áreas de Linguagens e Matemática, em claro desprezo às demais áreas do conhecimento que o MEC e a Lei 13.415 julgam "não obrigatórias". No entanto, mesmo na área de Linguagens os/as professores/as precisam saber que a obrigatoriedade será apenas Português, podendo ficar de fora das distribuições de aulas as disciplinas de Artes, Língua Estrangeira e Educação Física, as quais poderão ser ministradas na parte flexível do currículo. Porém não há garantias de que a escola ofertará esta e outras áreas do currículo flexível.

» O MEC ajudará a financiar por quatro anos algumas escolas de referência de ensino médio nos estados, atingindo menos de 7% das matrículas, e a grande massa dos estudantes e das escolas ficará à mercê dos parcos recursos públicos e das parcerias com o setor privado para ofertar o currículo flexível.

» Ao invés de investir na infraestrutura escolar, no tempo integral, na formação e valorização dos profissionais, o MEC opta por destruir o ensino médio, limitando a aprendizagem estudantil aos conteúdos cobrados em testes nacionais e internacionais de proficiência estudantil. Por tabela, os estudantes da escola pública ficarão cada vez mais distantes da universidade, pois, além de limitar a obrigatoriedade das disciplinas, não há nenhuma garantia de que os conteúdos que formam o documento da BNCC serão ministrados em algum momento do ensino médio.

Indicativos para a luta social

Diante da complexidade e gravidade das propostas contidas na ampla e profunda reforma do ensino médio, a qual se pauta num projeto excludente e subserviente de sociedade, impondo à juventude das classes populares menos oportunidades educacionais em benefício dos setores produtivos que pautarão os currículos escolares, a CNTE reitera as seguintes frentes de luta para combater os retrocessos da reforma educacional:

1. Acompanhamento e intervenção nos processos judiciais em trâmite do STF, que requerem a declaração de inconstitucionalidade da MP 746 e por consequência da Lei 13.415.

2. Debate permanente com a comunidade escolar e com os gestores públicos para se evitar restrições do acesso à escola pública e aos conteúdos comuns (obrigatórios) da educação básica (art. 26, § 1º da LDB).

3. Exigência de implementação de todos os itinerários formativos considerados imprescindíveis pela comunidade escolar, com a garantia de contratação de profissionais efetivos e com formação e valorização assegurados em planos de carreira da categoria.

4. Exigência de oferta articulada e integrada da BNCC com os diferentes itinerários formativos, em todas as escolas públicas, como forma de amenizar (ou até superar) o retrocesso da dicotomia curricular e o enxugamento dos conteúdos básicos e indispensáveis à formação humanística e cidadã dos estudantes, bem como para promover as condições de acesso de todos/as que pretenderem ingressar na universidade.

5. Garantia de recursos financeiros e pedagógicos para a construção democrática dos currículos da BNCC e da parte flexível, através dos projetos político-pedagógicos das escolas.

6. Mobilizar a comunidade escolar e as instituições públicas para não permitir a disponibilização da carga horária do ensino médio regular na forma a distância.

7. Efetivar o mapeamento das matrículas escolares para evitar possíveis evasões escolares em decorrência dos convênios em âmbito do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI - Portaria MEC 727/17), que prioriza a instituição de escolas de referência.

8. Impedir processos obscuros e apressados de municipalização das matrículas do ensino fundamental, conscientizando as gestões municipais sobre os riscos de tais compromissos assumidos sem a devida contrapartida financeira.

9. Atuar em todas as frentes institucionais e sociais para impedir a privatização do ensino médio (especialmente do currículo flexível) e a terceirização dos/as educadores/as através de parcerias público privadas ou qualquer outra modalidade de repasse público para a rede particular. Esse mecanismo, além de minar a capacidade de investimento público na escola pública, compromete a qualidade da formação básica por meio de currículos rebaixados e desatrelados com os fundamentos epistemológicos da formação de nível básico.

Diante desses e de outros compromissos indispensáveis para impedir os retrocessos impostos pela antirreforma do ensino médio, a CNTE reforça o convite a seus sindicatos filiados e a toda comunidade educacional do País para que promovam debates, seminários, assembleias e demais atividades em conjunto com a comunidade escolar e com outros atores sociais e institucionais (Ministério Público, Tribunais de Contas, Poder Judiciário), a fim de envolver a sociedade nesta importante tarefa de intervir no processo de não implementação das (des)medidas desta reforma nefasta.

A restrição de direitos, a privatização da educação pública e a segregação social dispostos nos objetivos ocultos da antirreforma precisam ser disseminados para que a narrativa correta sobre a reforma do ensino médio seja estabelecida na sociedade e para que mais uma tentativa de crime de lesa pátria promovida pelos agentes do golpe institucional seja interrompida.

Notas

1 Documentos disponíveis em:

Lei 13.415/2017, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) para instituir ampla reforma na etapa do ensino médio: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Portaria MEC 727/2017, que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, revogando a Portaria MEC 1.145/2016: http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10931-portaria-mec-n%C2%BA-727,-de--13-de-maio-de-2017

Minuta de Resolução ___/2018, em debate no Conselho Nacional de Educação - CNE, a qual pretende revogar a Resolução CNE/CEB 02/2012, a fim de "atualizar" as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aos dispositivos da Lei 13.415. Indisponível para consulta pública.

Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (minuta para debate no CNE): http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192

2 Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/cadernos_educacao/cadernos_educacao_30.pdf, pág. 33.

Normas de publicação

A *Revista Retratos da Escola* (publicação semestral da Escola de Formação da CNTE- Esforce) propõe-se a examinar a educação básica e o protagonismo da ação pedagógica no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações. A Revista destina-se à publicação sobretudo de artigos acadêmicos de pesquisa que devem ser inéditos, redigidos em português ou espanhol, em meio eletrônico , não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico.

Categorias de artigos: A *Retratos da Escola* publica **artigos acadêmicos** vinculados à análise das políticas educacionais sobretudo, vinculadas à educação básica, **relatos de experiências** de práticas pedagógicas, formação e valorização dos profissionais da educação, **documentos** e **resenhas**.

Processo de avaliação: Os originais serão submetidos à apreciação prévia do comitê editorial. Se aprovados, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (blind review), onde os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores. Os pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao parecerista para avaliação final.

Quesitos para avaliação dos artigos: Originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Apresentação formal dos originais:

1. Todos os metadados solicitados pelo sistema para todas as modalidades de submissão devem ser adequadamente preenchidos, sob pena de o artigo não ser considerado.

2. Além do texto, deve ser carregado no sistema, **como documento suplementar e não junto ao texto,** uma carta de identificação do(s) autor(es), contendo os seguintes dados:

a) Título e subtítulo do artigo;

b) Nome(s) do(s) autor(es);

c) Endereço, telefone, fax e endereço eletrônico para contato;

d) Titulação e vínculo institucional;

e) Uma declaração atestando a originalidade do texto.

3. Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows estando em formato (.doc ou .docx), fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5 e em folha tamanho A4 e que não contenham marcações.

4. O texto do artigo, incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias, deverá ter entre 20.000 e 35.000 caracteres (considerando os espaços). No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

a) Título e subtítulo do artigo.

b) Resumos e palavras-chave: o resumo não deve ultrapassar 600 caracteres (considerando espaços) e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser no mínimo três (3) e no máximo cinco (5).

c) Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.

5. Os seguintes itens devem ser observados na elaboração dos textos:

a) Aspas duplas para citações com até três linhas;

b) As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de quatro centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman 11 e sem aspas;

c) Aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;

d) Itálico para palavras estrangeiras, neologismos e títulos completos de obras e publicações;

e) As notas devem ser apenas explicativas elas devem estar numeradas e colocadas no final do artigo. Não será permitido o uso de notas bibliográficas, as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto em estilo AUTOR/Data: página. Exemplo: (SILVA, 2007:89);

f) As fontes das quais foram extraídas as citações também devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação, contendo apenas os seguintes dados: SOBRENOME DO/A AUTOR/A, ano de publicação da obra, número de página/s da citação. Exemplo: (SILVA, 2007:57)

6.Tabelas e figuras deverão ser elaboradas em Excel e numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem incluídas no texto e encabeçadas pelo título. Na montagem das tabelas, recomenda-se seguir as "Normas de Apresentação Tabular", publicadas pelo IBGE. Quadros: identificados como tabelas, seguindo uma única numeração em todo o texto. As ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos etc.) serão consideradas figuras. Recomenda-se, ainda, que os elementos sejam produzidos em preto e branco, em tamanho máximo de 14 x 21 cm, apresentando, sempre que possível, qualidade de resolução (a partir de 300 dpis) para sua reprodução direta.

7. Referências bibliográficas: devem obedecer às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor.

a) A lista de referências bibliográficas completas deve ser apresentada ao final do texto e apenas devem constar as referências **efetivamente citadas ao corpo do texto**; a não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo a/os autoras/es para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação;

b) Na lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;

c) Até três autores, todos poderão ser citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. O prenome e o nome do(s) autor(es) deverão ser escritos por extenso.

d) A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Exemplos de referências:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a ferro:** violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Livro em formato eletrônico

BERTOCHE, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: xxxxxxx. Acesso em: 18 nov. 2008.

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica:** dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Artigo de periódico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Artigo de periódico (com mais de três autores)

MASINI, Elcie F. Salzano et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

Artigo de periódico (formato eletrônico)

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: xxxx. Acesso em: 18 nov. 2008.

Teses

FERREIRA JUNIOR, Amarilio. **Sindicalismo e proletarização:** a saga dos professores brasileiros. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Artigo assinado (jornal)

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

Artigo não assinado (jornal)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

Matéria não assinada (revista semanal)

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Decretos, leis

BRASIL. **Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: xxxxxx. Acesso em: 19 nov. 2008.

Constituição Federal

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

Relatório oficial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

Gravação de vídeo

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

CD-Rom

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores 2006**. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

Trabalho apresentado em evento

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI:** coletânea de textos... Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Trabalho apresentado em evento (em meio eletrônico)

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos.** Disponível em: xxxxx. Acesso em: 20 nov. 2008.

Observações gerais: ao autor principal de cada artigo serão fornecidos três (3) exemplares do fascículo em que seu trabalho foi publicado; em artigos de coautoria ou com mais de dois autores, cada autor receberá um (1) exemplar. A revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas e informa que o conteúdo dos textos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião do comitê editorial

RETRATOS DA ESCOLA

Educação com conteúdo em um clique

www.esforce.org.br

Agora você pode acessar todas as edições da revista Retratos da Escola no site: www.esforce.org.br.
A Esforce – Escola de Formação da CNTE – disponibiliza os textos de todas as edições, separados por artigos.
Basta clicar para ter acesso à versão online.
Boa leitura!

Periódico da área de educação, a revista Retratos da Escola é uma iniciativa da Escola de Formação (Esforce) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Criada em 24 de abril de 2007, Retratos da Escola pretende, acima de tudo, produzir um ambiente mais propício ao debate da realidade social e educativa.

Com novo formato e linha editorial de renovado conteúdo, a partir de 2008, a revista deu início a um novo patamar de reflexões sobre a educação brasileira. Com periodicidade semestral, a revista possui Editoria, Comitê Editorial e Conselho Editorial nacional e internacional, integrados por pesquisadores e profissionais da educação de várias instituições educacionais e científicas.

O periódico encontra-se indexado em várias bases. Conta, ainda, com ampla rede de disseminação, envolvendo sua disponibilização no site www.esforce.org.br.

A CNTE promove, ainda, sua doação a inúmeras entidades, sindicatos, gestores e órgãos ligados à área de educação.

ESFORCE
ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br

Filiada à CUT

Brasil

Projeto Gráfico
Esta publicação foi elaborada em 19,5 x 26 cm, com mancha gráfica de 13 x 20,5 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa
Tiragem: 3.000 exemplares.
Gráfica ...
Novembro de 2018.

EDUCAÇÃO SE CONSTRÓI COM DEMOCRACIA

Lançamento da Conferência Nacional Popular de Educação "CONAPE 2018", um manifesto em prol da democracia e da educação transformadora

Os movimentos populares e a comunidade educacional organizam a resistência ao desmonte realizado pelo Ministério da Educação no Fórum Nacional de Educação (FNE) e à protelação na organização da Conferência Nacional de Educação (Conae).

Como um espaço de diálogo, 48 entidades formaram o Fórum Nacional Popular de Educação, comprometido a realizar Conferência Nacional Popular de Educação, a CONAPE 2018, que surge como alternativa para os diversos atores envolvidos terem voz e participação nos rumos da educação do Brasil.

FORTALEÇA NOSSA LUTA!

COORDENAÇÃO DA CONAPE 2018

CNTE Brasil · anped · CUT BRASIL · contee Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino · PROIFES FEDERAÇÃO · CTB Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil

Campanha NACIONAL pelo DIREITO à EDUCAÇÃO · mieib · UBES União Brasileira dos Estudantes Secundaristas · anpae Associação Nacional de Política e Administração da Educação · CEDES

RETRATOS DA ESCOLA

Editorial

Retratos da escola: resistindo ao arbítrio
Leda Scheibe
Catarina de Almeida Santos
Juçara M. Dutra
Márcia Angela Silva Aguiar
Roselane Fátima Campos

Dossiê

A (des)democratização do Brasil e a negação da educação como um direito
Catarina de Almeida Santos
Leda Scheibe

Do FNE ao FNPE: a Conape como resistência
Luiz Fernandes Dourado
Walisson Araújo

Pior a emenda que o soneto: os reflexos da EC 95/2016
Paulo de Sena Martins

Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação
Fernando L. Cássio

Militarização e escola sem partido: duas faces de um mesmo projeto
Catarina de Almeida Santos
Rodrigo da Silva Pereira

A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual
Miriam Fábia Alves
Mirza Seabra Toschi
Neusa Sousa Rêgo Ferreira

O desmantelamento do direito à educação no pós golpe
João Paulo de Souza da Silva
Danielle Scheffelmeier Mei

Políticas de formação de professores: construindo resistências
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Espaço Aberto

Docência na Educação Superior: empreendedorismo e a ordem do discurso
Daniela Pederiva Pensin

O financiamento e a gestão da EB: a relação entre o público e o privado
Marina Silveira Bonacazata Santos
Jani Alves da Silva Moreira

Violências nas escolas: uma rotina normativa
Marcos Antônio Paz Silveira
Antônio Carlos do Nascimento Osório

A gestão democrática rumo ao óbito: o assédio moral em uma escola pública
Rafael Petta Daud
Lidiane Aparecida Teixeira

Relato de Experiência

Corpos e imaginação em movimento brincante: teatro e literatura na formação de professores
Simone Cristiane Silveira Cintra
Eliane Santana Dias Debus

Um olhar sobre o letramento sob a abordagem *High/Scope*
Kariny Louizy Amorim-Vanderlei
Thainy Kléia Lira
Martha Maria Minervino

Resenha

A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas
Roselane Fátima Campos

Documento

Consequências práticas da BNCC e da reforma do ensino médio
CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE

Normas de publicação