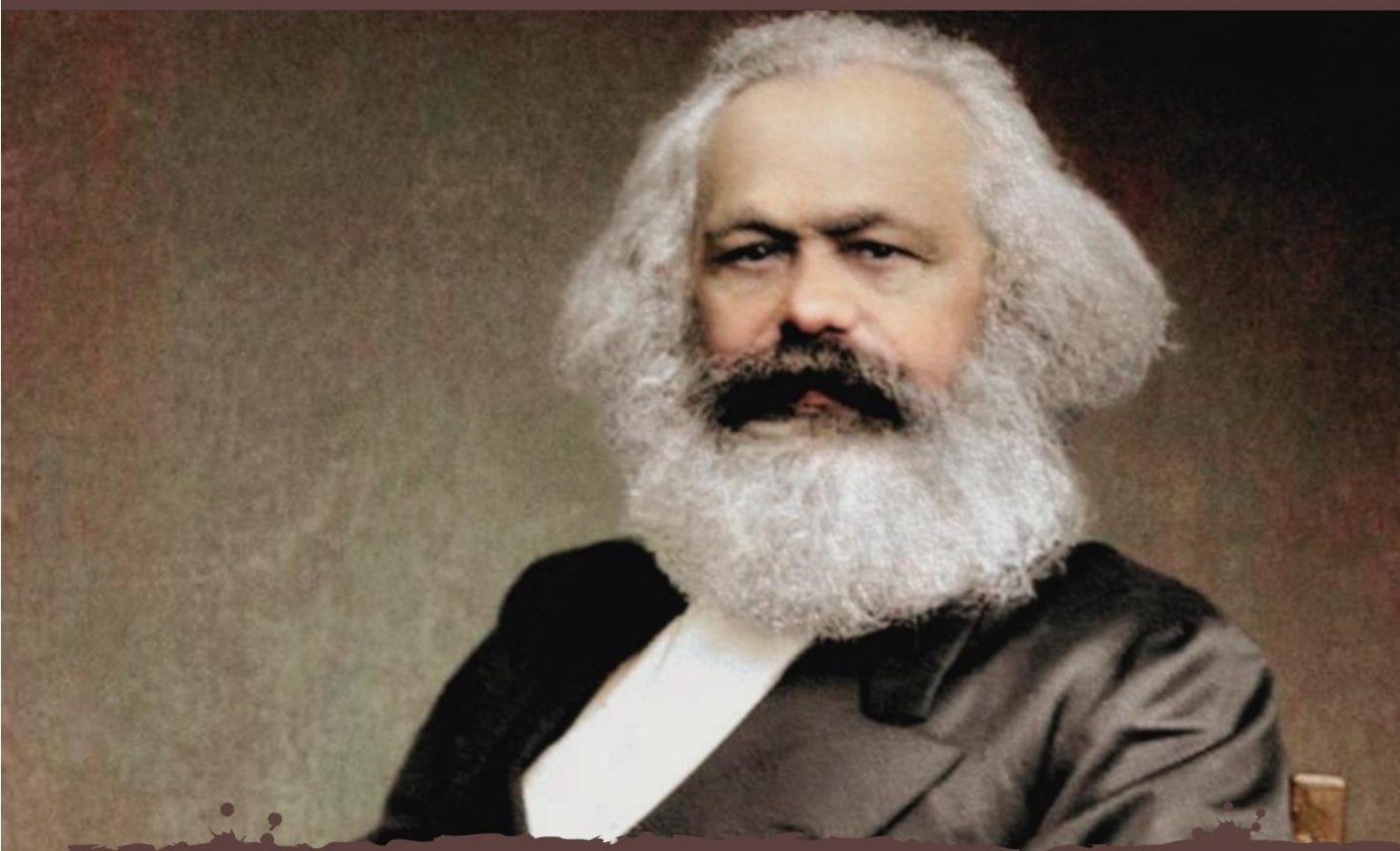


TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIABILIDADE DO CAPITAL

GEPTESC



ORGANIZADORAS

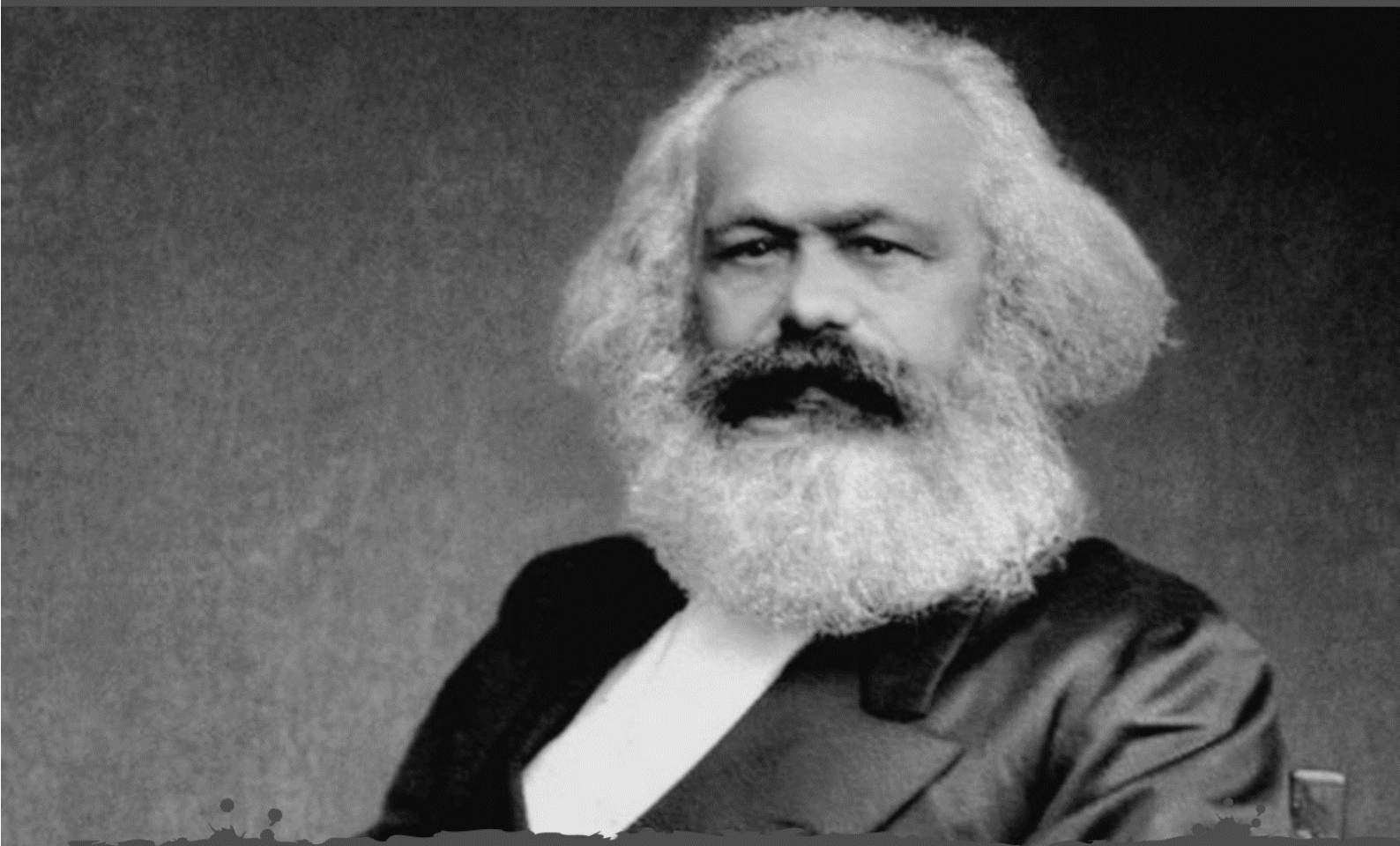
**Neide de Almeida Lança Galvão Favaro
Priscila Semzezem**



AMPLA
EDITORA

TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIABILIDADE DO CAPITAL

GEPTESC



ORGANIZADORAS

**Neide de Almeida Lança Galvão Favaro
Priscila Semzezem**



2022 - Editora Amplla

Copyright © Editora Amplla

Editor Chefe: Leonardo Pereira Tavares

Design da Capa: Editora Amplla

Diagramação: Felipe José Barros Meneses

Trabalho e educação na sociabilidade do capital está licenciado sob CC BY 4.0.



Esta licença exige que as reutilizações deem crédito ao criador. Ele permite que os reutilizadores distribuam, remixem, adaptem e construam o material em qualquer meio ou formato, mesmo para fins comerciais.

O conteúdo da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, não representando a posição oficial da Editora Amplla. É permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Todos os direitos para esta edição foram cedidos à Editora Amplla.

ISBN: 978-65-5381-018-1

DOI: 10.51859/amplla.tes181.1122-0

Editora Amplla

Campina Grande – PB – Brasil

contato@ampllaeditora.com.br

www.ampllaeditora.com.br



2022

CONSELHO EDITORIAL

Andréa Cátia Leal Badaró – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Andréia Monique Lermen – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Antoniele Silvana de Melo Souza – Universidade Estadual do Ceará
Aryane de Azevedo Pinheiro – Universidade Federal do Ceará
Bergson Rodrigo Siqueira de Melo – Universidade Estadual do Ceará
Bruna Beatriz da Rocha – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Bruno Ferreira – Universidade Federal da Bahia
Caio César Costa Santos – Universidade Federal de Sergipe
Carina Alexandra Rondini – Universidade Estadual Paulista
Carla Caroline Alves Carvalho – Universidade Federal de Campina Grande
Carlos Augusto Trojaner – Prefeitura de Venâncio Aires
Carolina Carbonell Demori – Universidade Federal de Pelotas
Cícero Batista do Nascimento Filho – Universidade Federal do Ceará
Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Dandara Scarlet Sousa Gomes Bacelar – Universidade Federal do Piauí
Daniela de Freitas Lima – Universidade Federal de Campina Grande
Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira – Universidade Estadual da Paraíba
Denise Barguil Nepomuceno – Universidade Federal de Minas Gerais
Dylan Ávila Alves – Instituto Federal Goiano
Edson Lourenço da Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Elane da Silva Barbosa – Universidade Estadual do Ceará
Érica Rios de Carvalho – Universidade Católica do Salvador
Fernanda Beatriz Pereira Cavalcanti – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Gabriel Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Gilberto de Melo Junior – Instituto Federal do Pará
Givanildo de Oliveira Santos – Instituto Brasileiro de Educação e Cultura
Higor Costa de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Isabel Fontgalland – Universidade Federal de Campina Grande
Isane Vera Karsburg – Universidade do Estado de Mato Grosso
Israel Gondres Torné – Universidade do Estado do Amazonas
Italan Carneiro Bezerra – Instituto Federal da Paraíba
Ivo Batista Conde – Universidade Estadual do Ceará
Jaqueline Rocha Borges dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Jessica Wanderley Souza do Nascimento – Instituto de Especialização do Amazonas
João Henriques de Sousa Júnior – Universidade Federal de Santa Catarina
João Manoel Da Silva – Universidade Federal de Alagoas
João Vitor Andrade – Universidade de São Paulo
Joilson Silva de Sousa – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
José Cândido Rodrigues Neto – Universidade Estadual da Paraíba
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Josenita Luiz da Silva – Faculdade Frassinetti do Recife
Josiney Farias de Araújo – Universidade Federal do Pará
Karina de Araújo Dias – SME/Prefeitura Municipal de Florianópolis
Katia Fernanda Alves Moreira – Universidade Federal de Rondônia
Laís Portugal Rios da Costa Pereira – Universidade Federal de São Carlos
Láíze Lantyer Luz – Universidade Católica do Salvador
Lindon Johnson Pontes Portela – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lucas Araújo Ferreira – Universidade Federal do Pará
Lucas Capita Quarto – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lúcia Magnólia Albuquerque Soares de Camargo – Unifacisa Centro Universitário
Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos – Universidade Estadual do Maranhão
Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Luiza Catarina Sobreira de Souza – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central
Manoel Mariano Neto da Silva – Universidade Federal de Campina Grande
Marcelo Alves Pereira Eufrazio – Centro Universitário Unifacisa

Marcelo Williams Oliveira de Souza – Universidade Federal do Pará
Marcos Pereira dos Santos – Faculdade Rachel de Queiroz
Marcus Vinicius Peralva Santos – Universidade Federal da Bahia
Marina Magalhães de Moraes – Universidade Federal do Amazonas
Mário César de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia
Michele Antunes – Universidade Feevale
Milena Roberta Freire da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Nadja Maria Mourão – Universidade do Estado de Minas Gerais
Natan Galves Santana – Universidade Paranaense
Nathalia Bezerra da Silva Ferreira – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Neide Kazue Sakugawa Shinohara – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Neudson Johnson Martinho – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso
Patrícia Appelt – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Paula Milena Melo Casais – Universidade Federal da Bahia
Paulo Henrique Matos de Jesus – Universidade Federal do Maranhão
Rafael Rodrigues Gomides – Faculdade de Quatro Marcos
Reângela Cíntia Rodrigues de Oliveira Lima – Universidade Federal do Ceará
Rebeca Freitas Ivanicska – Universidade Federal de Lavras
Renan Gustavo Pacheco Soares – Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns
Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Ricardo Leoni Gonçalves Bastos – Universidade Federal do Ceará
Rodrigo da Rosa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande
Sabrynna Brito Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais
Samuel Miranda Mattos – Universidade Estadual do Ceará
Shirley Santos Nascimento – Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia
Silvana Carloto Andres – Universidade Federal de Santa Maria
Silvio de Almeida Junior – Universidade de Franca
Tatiana Paschoalette R. Bachur – Universidade Estadual do Ceará | Centro Universitário Christus
Telma Regina Stroparo – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Thayla Amorim Santino – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Virgínia Maia de Araújo Oliveira – Instituto Federal da Paraíba
Virginia Tomaz Machado – Faculdade Santa Maria de Cajazeiras
Walmir Fernandes Pereira – Miami University of Science and Technology
Wanessa Dunga de Assis – Universidade Federal de Campina Grande
Wellington Alves Silva – Universidade Estadual de Roraima
Yáscara Maia Araújo de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Yasmin da Silva Santos – Fundação Oswaldo Cruz
Yuciara Barbosa Costa Ferreira – Universidade Federal de Campina Grande



2022 - Editora Amplla

Copyright © Editora Amplla

Editor Chefe: Leonardo Pereira Tavares

Design da Capa: Editora Amplla

Diagramação: Felipe José Barros Meneses

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Trabalho e educação na sociabilidade do capital [livro eletrônico] / organização Neide de Almeida Lança Galvão Favaro, Priscila Semzezem. -- Campina Grande : Editora Amplla, 2022.
176 p.

Formato: PDF

ISBN: 978-65-5381-018-1

1. Educação. 2. Políticas sociais. 3. Formação de professores. I. Favaro, Neide de Almeida Lança Galvão. II. Semzezem, Priscila. III. Título.

CDD-370.7

Sueli Costa - Bibliotecária - CRB-8/5213
(SC Assessoria Editorial, SP, Brasil)

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Formação de professores 370.7

Editora Amplla

Campina Grande - PB - Brasil
contato@ampllaeditora.com.br
www.ampllaeditora.com.br



2022

APRESENTAÇÃO

O grupo de estudos e pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC), vinculado à Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* Paranavaí, apresenta o primeiro número de uma coletânea de artigos desenvolvidos por seus integrantes e convidados(as), como forma de socialização do conhecimento produzido. A produção realizada está vinculada às duas linhas de pesquisa do grupo: “Trabalho e educação” e “Trabalho e políticas sociais”

O objetivo do GEPTESC é analisar os fundamentos da relação social do capital com o intuito de compreender suas influências no âmbito do trabalho, da educação e das políticas sociais. Pautado no referencial marxista, pretende assegurar uma abordagem no campo das Ciências Sociais e Humanas que apreenda as múltiplas determinações da vida em sociedade.

Mesmo perante as adversidades da atual conjuntura, em que a ciência, a universidade e o ensino público e gratuito têm sofrido duros golpes, impondo grandes desafios, o compromisso do grupo é pautado na contribuição para a formação de profissionais e pesquisadores. Diante disso, a autonomia intelectual e a análise crítica dos temas debatidos estão entre os elementos de grande importância na construção deste livro, e, conseqüentemente, espera-se que a publicização dessas pesquisas propicie um espaço fértil de diálogos.

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro
Priscila Semzezem
GEPTESC
UNESPAR/Paranavaí

PREFÁCIO

Esta publicação, organizada pelo GEPTESC, registrado na UNESPAR, *campus* Paranavaí, representa um ato de resistência em relação à atual conjuntura vivenciada. O momento tem sido marcado por uma série de retrocessos no trabalho e no campo da ciência, da universidade e do ensino público e gratuito, o que tem representado no cotidiano de estudantes, trabalhadores e trabalhadoras um duro golpe.

Nesse sentido, concebe-se que é imprescindível auxiliar em uma produção de conhecimento que contribua no desvelamento desse processo social. O GEPTESC lançou-se, assim, à tarefa coletiva de realizar análises que levam em consideração os aspectos econômicos que fundam o modo de viver nessa sociedade, regida pela lógica do capital. O título dessa coletânea representa o projeto de pesquisa do GEPTESC, em curso, que congrega seus integrantes nesse desafio teórico-político.

Tratar dos temas que acometem a vida em sociedade impõe dificuldades e um trabalho árduo, mas necessário. As análises pautadas na perspectiva do materialismo histórico, tais como se apresentam neste *e-book*, representam também um compromisso em apresentar os resultados tendo como base o real.

As pesquisas aqui apresentadas primam, portanto, pelo cuidado em não apresentar caminhos que possam levar a armadilhas, por estarem fundamentados no idealismo e no reformismo como formas de enfrentamento dos desafios presentes. Trata-se de um processo em construção, envolvendo docentes, estudantes e convidados(as), objetivando contribuir na formação de profissionais para a pesquisa, para o ensino e para uma atuação ético-política comprometida com a luta por uma nova forma de produção da vida.

O livro está organizado em três seções: Fundamentos históricos e filosóficos da educação sob o capital; políticas sociais e seus desdobramentos para a classe trabalhadora; e Políticas de formação docente: reflexões frente ao ataque do capital.

A primeira seção é composta de quatro artigos que tratam de elementos históricos e teóricos que demarcaram a constituição da educação e do ensino atuais. O primeiro texto discute as origens da escola pública, situando-a no movimento revolucionário francês, indicando os princípios e desafios que persistem nas lutas e bandeiras escolares atuais. Ainda sob uma abordagem histórica, o segundo artigo

trata da trajetória das mulheres no magistério brasileiro, relacionando-a com concepções sociais e culturais que demarcaram esse processo. Como fio condutor das análises, situam-se ambos os processos no interior do movimento de consolidação e avanço do capitalismo.

Os dois capítulos seguintes discutem fundamentos teóricos e filosóficos que incidem sobre as concepções educacionais, a partir da análise do pensamento de Antônio Gramsci, de um lado, e da agenda pós-moderna, de outro. Ambos oferecem, assim, aos leitores a possibilidade de contrapor princípios e objetivos revolucionários às teorias conservadoras, permitindo desvelar aspectos epistemológicos e gnosiológicos que hoje permeiam o campo educacional. Guiados pelo pressuposto de que as ideias refletem a realidade social, sua articulação com os interesses do capital é apresentada, possibilitando desvelar aspectos ideológicos que atravessam as propostas educacionais.

A segunda seção apresenta três artigos que tratam das políticas sociais atuais, problematizando-as e ofertando elementos que permitem analisá-las criticamente, em suas relações com a lógica mercantil e burguesa. São privilegiadas as reformas em curso, sendo que o primeiro texto trata da reforma da previdência, e o segundo, da reforma do ensino profissional. Ambos incitam à problematização de seus efeitos à classe trabalhadora, além de trabalhar com as causas estruturais que originaram tais reformas. O terceiro e último texto dessa seção aborda a educação especial no Paraná, identificando os avanços obtidos e os desafios que ainda persistem para assegurar um atendimento propício ao público-alvo da educação especial.

A terceira e última seção avança na denúncia das reformas educativas em curso, aprofundando-se na questão da formação de professores. Nos três capítulos que a compõem, são verificadas e desveladas as propostas existentes e em curso, problematizando-as à luz dos interesses do capital. O primeiro texto analisa as reformas educacionais, relacionando-as com as transformações produtivas atuais e com a lógica pragmática e mercadológica que invadiu a formação de professores, denunciando suas consequências para a formação humana.

O segundo texto concentra-se nas políticas educacionais deflagradas no início deste século, especialmente as destinadas à formação docente, abordando o papel do Estado frente à relação social do capital. O terceiro e último artigo que compõe

essa seção aborda as lutas que permeiam o campo das políticas de formação de professores no Brasil, revelando os impactos e prejuízos das reformas atuais à formação docente e à educação como um todo.

Esperamos que as temáticas aqui desenvolvidas possam propiciar interrogações e provocações, pois, a partir disso, novos diálogos e análises surgem, avançando-se na produção do conhecimento. Desejamos uma ótima leitura!

As organizadoras.
Paranavaí-PR, verão de 2022.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - ORIGENS DA ESCOLA PÚBLICA: AS INFLUÊNCIAS DA REVOLUÇÃO FRANCESA	11
KARLA CRISTINA PRUDENTE PEREIRA & NEIDE DE ALMEIDA LANÇA GALVÃO FAVARO	
CAPÍTULO II - A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS	25
ANA CRISTINA FURTADO PEREIRA & NEIDE DE ALMEIDA LANÇA GALVÃO FAVARO	
CAPÍTULO III - A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO SOCIALISTA DE ANTÔNIO GRAMSCI E A SUA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	39
DIEGO MARLON SANTOS & FABIANA SILVA BOTTA DEMIZU	
CAPÍTULO IV - ANÁLISE CRÍTICA DO PÓS-MODERNISMO NA EDUCAÇÃO ATUAL	48
MARIA JOSÉ MÁXIMO; NEIDE DE ALMEIDA LANÇA GALVÃO FAVARO & PRISCILA SEMZEZEM	
CAPÍTULO V - A “REFORMA” DA PREVIDÊNCIA SOCIAL NO BRASIL: UM DEBATE NECESSÁRIO NA ATUALIDADE	61
PRISCILA SEMZEZEM; ESTER TAUBE TORETTA; DÉBORA RUVIARO & FLÁVIA DE BRITO SOUZA GARCIA	
CAPÍTULO VI - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: REFORMAS EDUCACIONAIS E A RETOMADA DA MILITARIZAÇÃO	73
TEONE M. RIOS DE SOUZA R. ASSUNÇÃO & ARIIVALDO DE OLIVEIRA SANTOS	
CAPÍTULO VII - EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ: EM DESTAQUE, O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	95
ISABELA ROBERTA DOMINGUES PADOVESSI & DORCELY ISABEL BELLANDA GARCIA	
CAPÍTULO VIII - REFORMAS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA DA INFÂMIA DO CAPITAL	116
RENAN ARAÚJO & LILIAN FÁVARO ALEGRÂNCIO IWASSE	
CAPÍTULO IX - A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DO INÍCIO DO SÉCULO XXI: INTERESSES MASCARADOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	136
ADRIANA APARECIDA RODRIGUES & ADÃO APARECIDO MOLINA	
CAPÍTULO X - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: A LUTA CONTRA O RETROCESSO	158
RITA DE CÁSSIA PIZOLI OLIVEIRA & GIOVANA MACHADO BATISTA	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	159
SOBRE OS AUTORES	159

CAPÍTULO I

ORIGENS DA ESCOLA PÚBLICA: AS INFLUÊNCIAS DA REVOLUÇÃO FRANCESA¹

DOI: 10.51859/ampla.tes181.1122-1

KARLA CRISTINA PRUDENTE PEREIRA
NEIDE DE ALMEIDA LANÇA GALVÃO FAVARO

1. INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é analisar a criação da escola pública em meio ao período histórico constituído pela Revolução Francesa, a fim de entender os objetivos a ela atribuídos. Para compreender esse período revolucionário, faz-se necessário analisar brevemente os acontecimentos anteriores, cuja relação social era feudal, pois ele explicita os eventos que motivaram a própria Revolução e suas consequências políticas, econômicas e educacionais.

Desde as origens das relações feudais, a Igreja conseguiu firmar seu poder social, cultural e econômico, adquirindo domínio na constituição dessas relações sociais ao assegurar proteção e dar esperança à população. Nesse processo, aumentou gradativamente seus bens e sua influência, tornando-se uma grande proprietária feudal.

O modo de produção feudal caracterizou-se por relações sociais servis, nas quais os servos detinham suas ferramentas de trabalho e deviam grande parte de sua produção ao senhor feudal. Em troca, recebiam um pedaço de terra e a segurança do feudo, assegurando, assim, o poder tanto da igreja, como o de outra classe social, a nobreza, constituídas pelos proprietários de terras. As cidades e o comércio praticamente inexistiam durante o feudalismo, vindo a se fortalecer depois, já no processo de sua desintegração. Os artesãos viviam nas pequenas

¹ Este estudo foi financiado pela Fundação Araucária (FA) do Paraná, no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Paranavaí. O artigo aqui publicado é uma versão revisada da publicação feita nos Anais do X Seminário do Trabalho, promovido em maio de 2016, pela Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), *campus* de Marília, sob o título “A Revolução Francesa e as origens da escola pública”.

idades existentes. Eles eram independentes, donos de suas oficinas, ferramentas e matérias-primas.

As questões e preocupações presentes nessa forma social giravam em torno das concepções cristãs, reforçando e justificando, assim, os dogmas pregados pela Igreja. Rubano e Moroz (2003) identificam que sua influência permitia tanto o controle da veiculação como da produção do conhecimento, o que fez com que toda a cultura intelectual ficasse submetida à Igreja, trazendo as marcas da religião.

No entanto, novas relações começaram a florescer no interior dessa sociedade e criaram as condições materiais para a constituição de uma nova relação social, o modo de produção capitalista. Foi no interior desse movimento histórico de decadência das relações feudais que se gestaram discussões diversificadas acerca da necessidade de uma educação para todos, o que desembocaria na criação da escola pública séculos mais tarde.

Entender as necessidades concretas que ocasionaram a criação da escola pública e suas funções iniciais torna-se uma ferramenta teórica valiosa para analisar nossa escola atual e problematizar as funções que ela assumiu historicamente. O processo de transição que levou ao capitalismo e os acontecimentos que marcaram esse período é, desse modo, o primeiro item desta discussão, que, a seguir, apresenta as características históricas e as propostas educacionais que emergiram no processo da Revolução Francesa, no interior da discussão de uma educação para todos.

Pautada no materialismo histórico, esta investigação tem caráter qualitativo e visa resgatar o processo que culminou com a implantação da escola pública. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, visando identificar os principais acontecimentos que originaram tal luta, e, a partir daí, analisar o debate educacional instaurado entre os pensadores da época. O objetivo é confrontar as distintas posições para verificar as funções que eram atribuídas à escola pública, relacionando-as com os projetos sociais e políticos em disputa.

2. ANTECEDENTES ECONÔMICOS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS DA REVOLUÇÃO FRANCESA

O período de meados do século XIII até fins do século XVIII foi marcado por uma série de mudanças que levaram à sociedade capitalista. Foi nessa fase que novas relações se estabeleceram, colocando em dúvida as tradições do chamado

Antigo Regime. Arruda (1978) afirma que o capitalismo surgiu com o desenvolvimento do comércio, depois das Cruzadas, mas só atingiu toda a Europa após o século XVI. Ele identificou quatro fases na constituição do capitalismo: a primeira, denominou pré-capitalismo; a segunda foi o capitalismo comercial; a terceira, o industrial; e a quarta, o financeiro.

A primeira fase de constituição foi profundamente analisada por Marx (1989), que a denominou acumulação primitiva de capital. Ele explicitou o processo de estabelecimento da nova sociedade a partir das transformações econômicas, identificando o processo que marcou a primeira fase, criando as condições para o acúmulo inicial do capital.

Marcam época, na história da acumulação primitiva, todas as transformações que servem de alavanca à classe capitalista em formação, sobretudo aqueles deslocamentos de grandes massas humanas, súbita e violentamente privadas de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como levas de proletários destituídos de direitos. A expropriação do produtor rural, do camponês, que fica assim privado de suas terras, constitui a base de todo o processo (MARX, 1989, p. 831).

Isso, porque as relações capitalistas dependem da existência do trabalho assalariado, e este só se constitui quando o trabalhador fica sem qualquer outro meio de produzir a sua existência, restando-lhe apenas a venda de sua força de trabalho.

O sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho. Quando a produção capitalista se torna independente, não se limita a manter essa dissociação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade dos seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos. A chamada acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção. É considerada primitiva porque constituiu a pré-história do capital e do modo de produção capitalista (MARX, 1989, p. 830).

Esse processo se deu de forma violenta, com a expulsão dos servos das terras, além de contar com outros fatores históricos igualmente importantes para a constituição das novas relações de produção, como as viagens marítimas e o sistema colonial, o aumento da produção de excedentes, bem como o conseqüente incremento do comércio. O questionamento do poder da Igreja e de seus dogmas,

que colocavam obstáculos ao avanço do comércio, também levou à expropriação das terras da Igreja, acelerando o processo de transformações.

O processo violento de expropriação do povo recebeu um terrível impulso, no século XVI, com a Reforma e o imenso saque dos bens da Igreja que a acompanhou. À época da reforma, a Igreja Católica era proprietária feudal de grande parte do solo inglês. A supressão dos conventos etc. exotou os habitantes de suas terras, os quais passaram a engrossar o proletariado (MARX, 1989, p. 836-837).

Assim, se constituía a relação social do capital, consolidando a propriedade privada, a divisão social do trabalho, o comércio interno e a relação de trabalho assalariada. Marx (1989, p. 850) nos mostra que, entre os violentos métodos de acumulação, estão o “[...] roubo dos bens da Igreja, a alienação fraudulenta dos domínios do estado, a ladroeira das terras comuns e a transformação da propriedade feudal e do clã em propriedade privada moderna, levada a cabo com terrorismo implacável”.

A ideia de escola pública emergiu em meio a esse processo, mas não de forma uniforme. Sua idealização teve origem na Europa, no século XVI, em um momento de conturbadas transformações que promoviam a ruptura da sociedade feudal. Uma dessas rupturas se dava no âmbito ideológico. A unidade do cristianismo estava em crise: a igreja vivia intensas discussões teológicas e estava cada vez mais afastada do povo. Além disso, perdia sua interferência política sobre o poder dos reis.

Nesse contexto, ocorreu a Reforma Protestante, cujo objetivo era promover a reforma do cristianismo. Muitos pensadores discutiram a questão educacional, dentre eles, Martinho Lutero (1483-1546), protagonista do movimento de contestação dos dogmas cristãos. Os ideais dos reformadores pregavam o acesso à leitura da Bíblia, até então só disponível em latim; o retorno à mensagem simples do evangelho; o fim da hierarquia e a maior participação dos leigos.

Se de fato a ‘Reforma’ põe como seu fundamento um contato mais estreito e pessoal entre o crente e as Escrituras e, por conseguinte, uma religiosidade interior e o princípio do ‘livre exame’ do texto sagrado, resulta essencial para todo cristão a posse dos instrumentos elementares da cultura (em particular a capacidade de leitura) e, de maneira mais geral, para as comunidades religiosas, a necessidade de difundir essa posse em nível popular, por meio de instituições escolares públicas mantidas a expensas dos municípios (CAMBI, 1999, p. 248).

Apesar de o movimento da Reforma ter tido um ambiente propício na Alemanha, cujos Estados e cidades buscavam a soberania e queriam livrar-se dos altos tributos cobrados pelo papado, ainda estavam distantes as condições materiais que possibilitariam a concretização desses ideais de educação para todos. Segundo Cambi (1999), Lutero fez uma série de discursos e apelos aos políticos alemães quanto à validade universal da instrução, argumentando sobre sua importância para que homens e mulheres pudessem cumprir seus deveres sociais.

Alves (2006, p. 71) indica, no entanto, que a “[...] análise da Reforma permite verificar que, no seu seio, o debate sobre a instrução pública não se fez acompanhar de grandes alaridos, ao contrário do que ocorreu na França”. O maior pedagogo produzido pela Reforma, na visão deste autor, foi, sem dúvida, Comenius (1592-1670). Ele lutou pela implantação da escola para todos e afirmou a universalização da educação contra as restrições das tradições e dos interesses de grupos e de classes.

Comenius foi fortemente influenciado pela divisão do trabalho, no período da manufatura, e pela busca do método de saber que envolveu pensadores e cientistas do século XVII. Importante lembrar que esse século foi profundamente marcado pela nova concepção do saber, que resultara do Humanismo e do Renascimento. Além do mais, instituíam-se a segunda fase do capitalismo, a comercial, com o incremento das manufaturas, alterando as relações econômicas desse período.

O período manufatureiro simplifica, aperfeiçoa e diversifica as ferramentas, adaptando-as às funções exclusivas especiais do trabalhador parcial. Com isso, cria uma das condições materiais para a existência da maquinaria, que consiste numa combinação de instrumentos simples. O trabalhador parcial e seu instrumento constituem os elementos simples da manufatura (MARX, 1989, p. 392).

Para novas relações de produção, novas propostas educacionais eram elaboradas, e Comenius revela bem essas preocupações de sua época, defendendo a “escola para todos”. Alves (2006) ressalta que, diante das dificuldades concretas de possibilitar a expansão dessa escola, que supunha seu barateamento, ele minimizou os seus custos, transferindo para ela o modelo de organização das manufaturas. Propôs a divisão das classes escolares por “classes de idades” e a criação do manual didático, que possibilitaria a objetivação do trabalho do professor.

Segundo Alves (2006), Comenius reconheceu a necessidade histórica de substituição do professor artesão, aquele que realizava um complexo trabalho desde a alfabetização até o ensino das ciências e humanidades. Em seu lugar, passava a se constituir o professor “manufatureiro”, que se encarregava de apenas uma parte do processo. Como consequência, o professor podia conhecer menos, submetendo-se a um processo de especialização idêntico ao que atingira o artesão.

Seu efeito desencadearia a redução dos custos para a formação de professores, fundamental para a universalização da escola pública. No entanto, esses ideais também não seriam concretizados naquele século, pois não havia uma demanda real dessa educação, além das escassas condições materiais existentes nos países europeus. O debate sobre a escola pública permaneceria e reapareceria com mais vigor em outros momentos.

Ideias vindas especialmente dos pensadores iluministas também colocaram em dúvida o poder da Igreja e, dessa forma, a própria estrutura social. Denominado como o “Século das Luzes”, o século XVIII foi marcado por pensadores que influenciaram toda a Europa, os iluministas. Estes buscavam romper com dogmas impostos pela Igreja, defendendo o pensamento livre e individual.

Economicamente, o grande evento desse período foi, sem dúvida, a Revolução Industrial. Ela provocou alterações radicais nas relações sociais e de trabalho, substituindo a força humana pela maquinaria, permitindo a produção em massa.

A Revolução Industrial provoca a terceira etapa do desenvolvimento do sistema capitalista, agora com a supremacia da atividade industrial. Essa nova fase, chamada *capitalismo industrial*, surgiu na Inglaterra, no século XVIII, e foi, aos poucos, se estendendo ao resto do mundo (ARRUDA, 1978, p. 12, grifos do autor).

Esse processo consolidou a implantação do sistema capitalista no decorrer do século XIX e explicitou que a nova sociedade era constituída por duas classes sociais, a burguesia e o proletariado, cujos interesses eram antagônicos.

Embora a Inglaterra estivesse passando pela Revolução Industrial já no final do século XVIII, é importante ressaltar que as relações sociais não se alteravam de maneira uniforme em toda a Europa. É o caso da França, onde ainda predominavam as relações feudais. Contraditoriamente, foi justamente ali que ocorreu a Revolução Francesa, que marcou a história, sendo a responsável por datar, para muitos

historiadores, o fim da Idade Moderna e o início da Idade Contemporânea. Para entender a Revolução Francesa, porém, é preciso analisar toda a conjuntura interna que levou a sua eclosão, item que discutiremos a seguir.

3. A FRANÇA E OS DESDOBRAMENTOS SOCIAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS DA REVOLUÇÃO

A França do século XVIII tinha uma organização com características típicas da sociedade feudal. Com a maior parte da população vivendo no campo, o país ainda era socialmente dividido em “estados”, que representavam as classes sociais. No Primeiro Estado, encontrava-se o clero, que detinha a maior parte do poder, estando no topo da hierarquia social. Logo depois, havia o Segundo Estado, composto pelos nobres. Por último e abaixo destes, o restante da sociedade formava o Terceiro Estado, no qual se encontravam os camponeses, pequenos proprietários, os burgueses e pequenos burgueses, entre outros.

Nesse período, a França era governada pelo rei Luís XVI e passava por uma forte crise financeira. Além de dívidas adquiridas na derrota da Guerra dos Sete anos, sob o reinado de Luís XIV, novas questões agravavam a situação da monarquia existente:

[...] as guerras da Sucessão Austríaca e dos Sete Anos depauperaram os tesouros nacionais e provocaram o aumento dos impostos que incidiam sobre os burgueses e camponeses. As camadas privilegiadas, porém, permaneciam alheias às crescentes despesas do Estado, resistindo às tentativas de abolição de seus privilégios, enquanto a inflação depreciava a moeda e elevava assustadoramente o custo de vida, sem que houvesse uma correspondente elevação de salários (HISTÓRIA..., 1975, p. 198).

Outro agravante foi o acordo comercial feito com a Inglaterra, que permitia o livre comércio dos produtos ingleses, abalando o comércio interno, além do recente financiamento da Independência dos Estados Unidos. Culturalmente, as ideias iluministas que haviam se espalhado pela Europa, chegaram também na França. Especialmente em Paris, estudiosos se encontravam para discutir os princípios do Iluminismo e questionar a sua organização social. Inicialmente, apenas as classes altas tinham acesso a essas questões, mas logo o descontentamento geral pôs em risco os privilégios da nobreza. Em uma tentativa de melhorar esse quadro, o rei elevou os impostos, agravando a situação.

Sobre a massa da população, o *Terceiro Estado*, pesava o ônus dos impostos e das contribuições para o rei, para o clero e nobreza. As outras duas ordens, as privilegiadas, tinham isenção tributária: não pagavam impostos e usufruíam das vantagens concedidas pela monarquia sob a forma de pensões e cargos públicos. A principal reivindicação do *Terceiro Estado* era a abolição desses privilégios e a instauração da igualdade civil (ARRUDA, 1978, p. 158, grifos do autor).

O Terceiro Estado, que bancava todo gasto da corte e dos nobres, se viu com ainda mais impostos, além da alta absurda no preço dos alimentos, que fez com que muitos passassem fome. “Se a burguesia queria para si o poder político, as camadas populares urbanas uniam-se a ela pelo ódio à camada aristocrática. Nela identificavam a fonte de seus males, localizavam seus exploradores pela constante alta dos preços e por sua miserável condição de vida” (HISTÓRIA..., 1975, p. 204).

Uma onda de descontentamento tomou conta da França e, como consequência, os primeiros tumultos ocorreram, com várias casas e comércios sendo roubados. Além da classe mais baixa, a aristocracia também estava descontente, pois temia a perda de seus privilégios. Para tentar resolver essas questões, que envolviam todas as classes, Luís XVI convocou os Estados Gerais, que não se reuniam há cerca de 170 anos. Cada Estado tinha uma câmara, ou seja, o Primeiro e Segundo Estado, que, somados, representavam 3% da sociedade, detinham dois terços do Parlamento.

Sentindo-se em desvantagem, os deputados do Terceiro Estado reuniram-se e estabeleceram a Assembleia Nacional. Fizeram, entre si, um acordo de defender os interesses do povo e de não cessarem até conseguir estabelecer uma Constituição. A fim de evitar manifestações, o rei determinou que as tropas se organizassem ao redor de Paris, o que causou mais alvoroço. A população da França se uniu e derrubou a Bastilha, prisão da época que representava a opressão monárquica. A queda da Bastilha, em 1789, oficializou o início da Revolução Francesa.

Os anos seguintes foram marcados por muita violência e mudanças políticas, sendo que o povo lutava por seus direitos, com armas em punho. A guilhotina, símbolo dessa guerra, foi responsável pela morte de muitos inimigos declarados da revolução. Os revolucionários conseguiram estabelecer uma nova constituição, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. “De inspiração iluminista, o documento defendia o direito à liberdade, igualdade perante a lei, à inviolabilidade da propriedade e o direito de resistir à opressão” (ARRUDA, 1978, p. 161).

Os monarcas, que moravam no Palácio de Versalhes, foram obrigados a se mudar para Paris – para onde também foi a Assembleia Nacional – e viram seu poder ser ameaçado pela República. Em 1791, o rei Luís XVI decide fugir de Paris para a Áustria, país de nascimento da Rainha Maria Antonieta.

O Rei Luís XVI que conspirava contra a revolução, mantendo contato com outros soberanos absolutos da Europa, principalmente da Áustria, julgou que era o momento oportuno para fugir da França e começar do Exterior, com o apoio de estrangeiros e dos emigrados, a contra-revolução. O rei fugiu do Palácio das Tulherias, em junho de 1791, mas foi reconhecido e preso em Varennes. [...] o rei é reencaminhado ao palácio e mantido sob vigilância (ARRUDA, 1978, p. 163).

Temendo uma invasão da Áustria no território francês e ameaças à Revolução, a Assembleia, sob o comando principal de Robespierre, levou o rei Luís XVI a julgamento e o condenou à guilhotina. Pouco depois, Maria Antonieta encontrou o mesmo fim.

Não apenas a Áustria era vista como uma ameaça, mas também muitos países europeus, que não viam com bons olhos os atos revolucionários. Essa grande tensão levou ao período conhecido como Terror, caracterizado por sua violência, em que qualquer ato de traição era condenado à guilhotina. Robespierre, que, desde o início da revolução, destacou-se por seu grande poder oratório, estava no auge de seu poderio no Terror e o enxergava como um instrumento para o que ele chamava de virtude. Era a forma de chegar a uma nova sociedade. Entretanto, nem todos concordavam com essa posição.

Diante das instabilidades políticas e após inúmeros debates na Assembleia, agora chamada Convenção, o próprio Robespierre foi visto como ameaça e condenado à guilhotina. Ele seria a última vítima do terror. Nesse período, grande parte dos revolucionários já ansiava estabelecer a paz na França. Um Diretório foi, então, formado para governar, mas este nunca recebeu total aprovação do povo. Um dos diretores, Sieyés, juntamente a outros políticos, arquitetaram um golpe de Estado.

Napoleão, que se destacara durante as guerras da França [...], foi escolhido para chefiar o golpe que depôs o *Diretório*, dissolveu a *Assembléia* e implantou o regime do *Consulado* (1799-1802). O *Consulado* não passou, na realidade, de uma ditadura disfarçada. Em 1804 foi criado o *Império*, espécie de monarquia vitalícia (ARRUDA, 1978, p. 172, grifos do autor).

Ainda segundo Arruda (1978), Napoleão soube se aproveitar do perigo trazido pelo reinício das guerras, em 1803, para se proclamar imperador. Consagrado pelo papa, seu poder era absoluto. Bonaparte transformou seu império em um governo ainda mais déspota que o dos antigos reis.

Em meio a esse complexo contexto de transformações políticas e econômicas, houve debates e algumas propostas educacionais que marcaram o período revolucionário. Em geral, os eventos revolucionários impediram ações concretas, ao menos em suas fases mais violentas, mas é preciso ressaltar que houve muita discussão.

Como vimos, a Revolução Francesa buscou, principalmente, romper com os costumes e a estrutura do Antigo Regime. Durante toda a Idade Média, a Igreja organizou as ações educacionais, portanto, a nova educação proposta passava a ser laica, sem interferência da religião e atendendo aos interesses da nova classe em ascensão, a burguesia. Os debates ocorreram na revolução e ela “[...] tentou plasmar o educando a partir da consciência de classe que era o centro do conteúdo programático. A burguesia tinha clareza do que queria da educação: trabalhadores com formação de cidadãos partícipes de uma nova sociedade liberal e democrática” (GADOTTI, 1993, p. 89).

No âmbito das lutas revolucionárias, é possível identificar discussões que demonstram diferentes estratégias adotadas. Durante a revolução, alguns partidos e regimes políticos foram mais radicais que outros, e essa questão também interferiu na educação. Para Alves (2006), é possível identificar a tendência que classifica a escola que aí se constituía, como instrumento para a formação plena de todos os cidadãos.

Durante um dos períodos da Revolução Francesa, o da Convenção (1792-1795), vários decretos que expandiam o ensino obrigatório foram elaborados, embora sem muito êxito. Gadotti (1993, p. 101) ressalta que “[...] desde aquela época os planos educacionais pareciam mais avançados do que a prática”. Em 1793 foi aprovado o “Plano Nacional de Educação”, concebido por Lepelletier (1760-1793), que defendeu o princípio da igualdade efetiva e do direito de todo cidadão ao saber. “Inspirado em Rousseau, o texto de Lepelletier sintetiza as aspirações frustradas de unidade entre a educação e a política e de defesa do ensino público, gratuito, obrigatório e igual para todos, até a criança atingir os 12 anos de idade” (GADOTTI, 1993, p. 101).

Alguns autores já destacavam a impossibilidade de implantação de uma educação nos parâmetros que estavam se estabelecendo. Ao estudar as concepções educacionais de Condorcet (1743-1794), por exemplo, já eram visíveis os limites das funções de equalização de oportunidades para todos nos moldes propostos para a escola pública.

Não há, no *Rapport*, também, qualquer vestígio de argumento que torne admissível sequer a hipótese de que a formação básica do cidadão republicano comum poderia extrapolar para níveis mais avançados de escolarização. Faz-se desnecessário apelar para demonstrações referentes aos estudos de terceiro e quarto graus, desenvolvidos respectivamente nos institutos e nos liceus, para evidenciar o caráter seletivo da organização educacional concebida nesse documento. Essa característica já se revela, com maior transparência, no âmbito dos estudos secundários, correspondentes ao segundo grau (ALVES, 2006, p. 51-52).

A educação pública começava a ser discutida, mas, para alguns, já com um caráter mais restrito, que privilegiava apenas parte dos cidadãos, enquanto, para outros, ela teria um caráter mais abrangente, estendendo-se a todos. É preciso considerar, naquele período, a existência de limites materiais para a realização dos princípios da educação universal, que até hoje é perseguida pelos educadores progressistas. Os debates já demonstravam, todavia, os distintos posicionamentos quanto a suas funções.

4. A DISCUSSÃO SOBRE A ESCOLA PÚBLICA E SUAS FUNÇÕES

Durante a Revolução Francesa, as tendências políticas sempre se alteravam, de acordo com aqueles que estavam no poder. Como observa Marx (2011), um governo se ascendia até o ponto de não mais conseguir se manter em meio a todas aquelas mudanças, assim, seu oponente, que estava logo atrás, assumia o comando da Revolução.

Cada um desses partidos possuía um projeto teórico-político e, dessa forma, as questões sociais eram concebidas de acordo com a abordagem assumida pelo governo. Entre as visíveis disputas políticas, destacam-se a dos jacobinos e girondinos. Os primeiros, conhecidos por seus ideais radicais, propunham ações que pudessem favorecer a nova classe trabalhadora. Já os girondinos representavam a nova classe ascendente daquela época, a alta burguesia, portanto, apresentavam ideais e projetos políticos divergentes.

Manacorda (2001) destaca, ao discutir as questões educacionais desse período, que, em 1793, coexistiram duas propostas perante a convenção nacional: uma dos girondinos e outra dos jacobinos. Os girondinos defendiam que “[...] a instrução é uma necessidade de todos e a sociedade deve proporcioná-la igualmente a todos os seus membros” (MANACORDA, 2001, p. 251). Os jacobinos também entendiam a instrução como uma necessidade, mas também ressaltavam que ela deveria ser favorecida para o progresso da razão pública, devendo a sociedade fazer o esforço de garantir a instrução para todos os cidadãos. Para Manacorda (2001, p. 251), eles “[...] acentuavam o compromisso social perante as possibilidades dos indivíduos”.

Uma breve análise sobre essa diferença demonstra de que forma a discussão se seguiu. Os partidos apresentavam propostas de acordo com seus interesses, dada a necessidade de mudança das questões educacionais, visto que todas as alterações sociais fizeram com que ela fosse necessária, diante da bandeira da propalada “igualdade”.

Dentre os autores que se dedicaram a construir propostas no campo da instrução pública, destacou-se o Marquês de Condorcet (1743-1794). Famoso cientista e secretário da Assembleia Legislativa, ele apresentou em 1792 o chamado *Relatório Condorcet*, ou o *Rapport*, imprimindo seus ideais sobre a educação.

O relatório articula-se em cinco partes, respectivamente sobre a natureza e os fins da instrução pública, sobre a instrução comum para todas as crianças, sobre a instrução comum para os adultos, sobre a instrução relativa às profissões e sobre a instrução relativa às ciências. Na convicção de um infinito progresso do homem nos vários estágios de sua história rumo ao estágio em que desaparecia a desigualdade entre as nações e as classes, e se concretizaria a indefinida perfectibilidade do indivíduo, Condorcet sustentava a necessidade de uma instrução para todo o povo, aos cuidados do Estado e inspirada num laicismo absoluto: uma instrução, enfim, ‘única, gratuita e neutra’ (MANACORDA, 2001, p. 250).

Condorcet ia de encontro com as novas ideias que se estabeleciam no interior da sociedade e propunha uma educação em consonância com ela. Rodriguez (2010), ao analisar o Relatório, identifica que o autor defendia a criação de uma educação igualitária, assim, de um lado, ela salientava que, para as massas, deveria ser oferecida uma educação mais elementar, uma vez que a instrução mais elevada era destinada apenas para alguns talentosos que poderiam ascender a essa instrução. Por outro lado, ele entendia que “[...] cabia ao Estado criar as condições para

promover a formação dos talentos individuais e procurar a excelência [...]. Porém, entendemos que a sua formação deveria priorizar a sua participação na construção e consolidação da República” (RODRIGUEZ, 2010, p. 70-71).

Condorcet demonstrava, portanto, uma preocupação em evitar que a instrução pública ficasse subordinada aos interesses de grupos particulares, tornando-se uma ferramenta deles, que apenas pretendiam atender aquilo que pudesse os favorecer e manter seu poder social (RODRIGUEZ, 2010). Sua proposta de escola pública, portanto, defendia apenas a educação elementar para a maioria da população, cuja função era formar o cidadão que consolidasse a República que se constituía.

Algumas outras propostas foram apresentadas, porém, sem muita influência. Esse período foi marcado por intensas mudanças e conflitos de distintos grupos, o que permitiu muitos debates, embora não houvesse ainda condições materiais para ações mais práticas. A concretização do projeto de escola pública na Europa só se daria no século XIX, mas foi nesse período que essas ideias foram postas, influenciando até hoje a concepção de escola moderna.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi aqui investigado, é possível afirmar que a Revolução Francesa foi um processo histórico complexo e marcou profundamente as relações sociais contemporâneas, já que se constitui em um dos eventos fundadores das relações pautadas no capital. Os conflitos armados, as divergências políticas e as alterações econômicas constituem a totalidade desse processo e precisam ser conhecidos, pois fundamentaram as proposições para as organizações escolares típicas da sociedade capitalista, que até os dias de hoje afetam a nossa educação pública.

Infere-se que, por conta do contexto característico do período revolucionário, não se encontram muitas ações práticas quando se fala em educação para todos. O que houve, de fato, foram propostas, que levaram a debates que se mantêm e influenciaram a criação da escola moderna. Os princípios de uma escola laica, obrigatória e gratuita, para formar o cidadão, já foram aí apresentados e até hoje inspiram nossas propostas educacionais.

É possível apreender no interior dessas discussões que, quando se fala em instrução pública, não há “neutralidade”, muito embora isso seja recorrentemente

afirmado. As disputas políticas travadas no interior da sociedade se estendem à educação. A nova classe dominante, a burguesia, soube como encontrar meios de defender o poder conquistado durante a Revolução, esta feita com a ajuda da classe trabalhadora, que passou a ser explorada. O saldo histórico é que o progresso humano rumo ao fim da desigualdade social não ocorreu.

A partir deste estudo, o desafio é analisar e problematizar as propostas educacionais atuais, à luz dessas questões, indagando em relação à pertinência dos mesmos ideais. As propostas elaboradas em meio ao contexto revolucionário, de constituição da sociedade capitalista, continuam fundamentando as concepções e lutas que empreendemos no campo escolar, sendo que muitas delas ainda hoje não se efetivaram.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- ARRUDA, José Jobson de A. **História Moderna e Contemporânea**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1978.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. 3. reimp. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Encyclopaidéia)
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.
- HISTÓRIA das Civilizações. Vol. IV. Milão, Itália: Rizzoli Editore, 1973; São Paulo, Brasil: Abril, 1975.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2001. 1-2 v.
- MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- RODRIGUEZ, Margarita Victória. A origem da escola moderna: o legado de Condorcet. **Acta Scientiarum Educacion**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 67-74, 2010.
- RUBANO, Denize Rosana; MOROZ, Melania. Relações de servidão: Europa Medieval Ocidental. In: ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 12. ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2003. p. 133-144.

CAPÍTULO II

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS²

DOI: 10.51859/ampla.tesl81.1122-2

ANA CRISTINA FURTADO PEREIRA
NEIDE DE ALMEIDA LANÇA GALVÃO FAVARO

1. INTRODUÇÃO

A condição das mulheres é uma temática que permeou nossa trajetória acadêmica e vem ganhando novos contornos com o aprofundamento dos estudos, ocorrido mediante a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC), na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Paranavaí. De início, destaca-se que uma das problemáticas que se sobressai é a própria utilização do termo “mulher” no singular. Torna-se necessário demarcar seus limites, tendo em vista as inúmeras distinções que se fazem presentes nas características econômicas, raciais e culturais entre elas. Como forma de evidenciar as várias questões que as envolvem, optamos por utilizar aqui a expressão “mulheres”.

No âmbito de nossos estudos atuais, a relação das mulheres com a docência se sobressai, especialmente na Educação Infantil, já que a trajetória sócio-histórica demonstra, em sua maioria, a inserção das mulheres nesse âmbito. Além disso, o trabalho docente no Brasil atualmente encontra-se permeado de graves desafios e problemas, que trazem consequências para a educação como um todo. Destacam-se, dentre eles, o abandono crescente da profissão, a redução da procura das licenciaturas, a desqualificação da formação docente e a desvalorização social dos professores.

² Este estudo foi inicialmente financiado pela Fundação Araucária (FA) do Paraná, no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Paranavaí. O artigo aqui publicado é uma versão revista e atualizada da publicação feita nos Anais do X Seminário do Trabalho, promovido em maio de 2016 pela Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), *campus* de Marília, sob o título *A história da mulher na educação e no magistério no Brasil*.

Lamentavelmente esse problema não é exclusividade do Brasil, mas tem se constatado que o país é um dos que apresenta menor valorização de professores, com baixo prestígio social e parca remuneração salarial. “O estudo foi realizado pela *Varkey Foundation*, organização educacional para avaliar a percepção da população de 35 países sobre carreira docente” (BRASIL..., 2020, p. 1).

Além desse estudo, outras pesquisas já haviam demonstrado que fatores negativos, como baixa remuneração, más condições de trabalho, desvalorização social da profissão, a desqualificação da formação docente e a redução da procura das licenciaturas impulsionavam o abandono crescente desse trabalho. Para os analistas, “[...] a desvalorização da profissão é o grande motivo. Para ganhar mais com menos estresse, os professores acabam fora das escolas” (AUMENTA..., 2015, p. 1).

Perante esses fatores e os desafios pedagógicos frequentes nas escolas, os professores são levados a enfrentar adversidades hoje recorrentes no seu cotidiano, como a violência, a indisciplina, a questão das drogas, bem como problemas psicológicos e comportamentais que ocorrem em grande parte nos ensinos fundamental e médio. A desistência da profissão e o adoecimento acabam sendo bastante frequentes. Os efeitos dessa condição como um todo são nefastos para os estudantes, professores e para a educação.

A pesquisa realizada com os 35 países revelou que, em uma escala de 0 a 14, o Brasil obteve nota 5, aparecendo em 25º lugar, revelando que os brasileiros avaliam muito mal essa profissão, em comparação a outras carreiras profissionais. O relatório apontou que, nos países com maior valorização dos docentes, os alunos têm melhor desempenho escolar. “Se o professor é visto como alguém respeitado e valorizado pela sociedade, isso se reflete em sala de aula” (BRASIL..., 2020, p. 1).

Nas entrevistas, procurou-se avaliar a percepção que há sobre os professores, e concluiu-se que: “Uma das correlações encontradas no estudo é que chama a atenção por sua presença no ambiente escolar, é a de que os professores são mais mal avaliados em países em que a profissão é mais fortemente ocupada por mulheres” (BRASIL..., 2020, p. 1). O estudo vai além, afirmando que “Essa descoberta coincide com o que outros estudos já mostraram, que o status das profissões e o valor médio dos salários tende a cair em áreas que são mais ocupadas por mulheres” (BRASIL..., 2020, p. 1).

Para esses pesquisadores, estereótipos e sexismo prejudicam o *status* do trabalho dos professores, o que nos motiva a estudar a questão mais a fundo. No Brasil, a presença feminina no magistério é um fato constatável estatisticamente, e sua superioridade ocorre primordialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A análise do perfil atual dos profissionais docentes no Brasil permite identificar as principais características dos professores que se encontram nas salas de aula em todo país.

O Censo Escolar de 2020 aponta um perfil predominantemente feminino na Educação Infantil, creche e pré-escola, e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. É possível identificar, ainda, que isso se altera um pouco a partir do Ensino Médio. “Em todas as etapas de ensino da educação básica, as mulheres são maioria (96,4% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais do ensino fundamental, 66,8% nos anos finais do Ensino Fundamental e 57,8% no ensino médio)”. (INEP, 2021, p. 1).

O estudo de Fleuri (2015, p. 63) também havia apontado outros dados, indicando que “[...] a categoria dos docentes brasileiros é constituída por um público eminentemente feminino, adulto, casado, com família nuclear, de classe média baixa”. A maioria foi formada e ainda atua na rede pública de ensino. Outras características desses profissionais foram identificadas em pesquisas sobre o tema, como a idade, raça, formação acadêmica e condições de trabalho.

O professor ‘típico’ no Brasil é do sexo feminino, de nacionalidade brasileira e tem 30 anos de idade. A raça/cor é não-declarada, possui escolaridade de nível superior (com licenciatura) e sua área de formação é Pedagogia ou Ciência da Educação. Leciona, predominantemente, a disciplina Língua/Literatura Portuguesa, trabalha em apenas uma escola, de localização urbana, e é responsável por uma turma com 35 alunos em média (ESTUDO..., 2009, p. 48).

Em meio a tais discussões, tem sido comum a incorporação do conceito de gênero, a fim de discutir as diferenças nas relações entre homens e mulheres na sociedade, tanto na política como na economia, e também na área educacional. Nesse sentido, é feita uma diferenciação entre sexo e gênero:

[...] o primeiro refere-se à diferença biológica e o outro, ao contrário, remete à dimensão cultural, social e histórica que fundamenta a distinção e a relação entre masculino e feminino. Embora o gênero esteja relacionado aos dois sexos, este é utilizado em grande parte dos textos para se mencionar ao feminino (CAETANO; NEVES, 2011, p. 62).

O gênero tem sido, desse modo, um instrumento analítico recorrente para apreender a situação das mulheres e seu processo histórico cultural. “Ser mulher ou ser homem não é assumir as diferenças físicas como definidoras de papéis sociais, mas considerar que os seres humanos são seres eminentemente de cultura, portanto, construções históricas realizadas por eles próprios” (SILVA, 2002, p. 14). Para nossas análises, embora consideremos a importância dessa temática, esse não será o foco de discussão, pois nossa ênfase recai nas condições históricas e econômicas que afetaram o trabalho e a educação das mulheres no Brasil.

O referencial teórico-metodológico que adotamos remete ao materialismo histórico, por considerar os vínculos indissociáveis entre a produção da vida humana, que demarca a totalidade social, e as problemáticas que envolvem a realidade das mulheres. Como a história humana é demarcada pela existência real dos homens e pelas relações que contraem para sua sobrevivência, concebemos que essa discussão envolve o estudo de distintos e complexos aspectos, como os sociais, culturais e econômicos.

Tendo isso em vista, e nos limites deste artigo, objetiva-se analisar o processo de feminização do magistério no Brasil, sob uma perspectiva histórica. Salienta-se que essa discussão é o ponto de partida para a continuidade de nossa pesquisa mais ampla, que procura compreender a relação entre a feminização da docência e sua desvalorização social e salarial.

O que propomos neste momento é tão somente contribuir nas reflexões sobre as causas mais amplas desse processo de feminização. Apresentamos, assim, uma análise histórica das condições educacionais, culturais e de trabalho das mulheres no Brasil, para, em seguida, identificarmos como se deu sua inserção e superioridade na docência da Educação Básica.

2. AS CONDIÇÕES HISTÓRICAS DAS MULHERES NO BRASIL COLONIAL E IMPERIAL

O percurso das mulheres brasileiras foi bastante diverso, dependendo da posição econômica e social que ocupavam e do período histórico que se tem em vista. Em estudo anterior (PEREIRA; FAVARO; SEMZEZEM, 2021), evidenciamos como as mulheres indígenas sempre estiveram inseridas no trabalho social, mesmo

antes da colonização portuguesa do século XVI. Elas se educavam informalmente, no próprio trabalho, assim como os homens de suas tribos e comunidades.

No caso das mulheres colonas e das classes médias e dominantes, elas passaram a ter direito à instrução tardiamente no Brasil, pois dos séculos XVI até o final do século XVIII a educação feminina praticamente restringia-se a aprender a cuidar do lar, a ser uma boa esposa e mãe. Segundo Aragão e Kreutz (2011, p. 109), “[...] desde o período colonial, a educação feminina era restrita ao lar e para o lar, ou seja, aprendiam atividades que possibilitassem o bom governo da casa e dos filhos”.

A educação formal e escolar, que, no Brasil, foi monopolizada inicialmente pelos jesuítas, era bastante restrita, e as mulheres das diversas classes e raças sempre tiveram grandes dificuldades para poderem se inserir. Com a forte influência religiosa na família brasileira e devido à imposição cultural que predominava, durante muito tempo, as mulheres foram educadas para crer que seu papel na sociedade era apenas a reprodução biológica, o cuidado com o lar e o marido. Seu ingresso na carreira docente foi, por conseguinte, algo tardio na história do país, tendo sido produto de um longo percurso histórico.

No Brasil colonial, as relações econômicas giraram em torno da produção agrícola destinada à exportação de matérias-primas para a metrópole portuguesa, sendo o trabalho no campo realizado pelos escravos, de ambos os sexos, configurando uma condição bem distinta para as mulheres dessa classe.

Havia, então, pouco desenvolvimento urbano e grande dependência da colônia em relação à economia e cultura portuguesas. As relações tradicionais e patriarcais dominavam a vida social, com uma educação jesuítica humanista, voltada primordialmente aos meninos. Havia limites para a liberação da educação feminina e para o ingresso das mulheres das classes médias e dominantes no mercado de trabalho, sendo que alguns autores atribuíam isso ao risco que representaria em relação à sua dependência perante os homens.

A mulher deveria cultivar-se para viver em sociedade e ser agradável ao homem, porém não poderia concorrer com ele profissional e intelectualmente, pois isso seria ultrapassar os limites da segurança social e ela representaria um risco se lhe fosse dado liberar-se economicamente do marido ou dos pais e tornar-se-lhe igual no intelecto (ALMEIDA, 1998, p. 119).

No âmbito desse aparato ideológico e cultural, essas mulheres eram consideradas como o “sexo frágil” e foram designadas para o mundo privado, ou seja, dedicadas aos cuidados domésticos e maternais. Já os homens, pelo contrário, eram elevados por supostamente apresentarem qualidades consideradas “superiores”. De acordo com Silva (2002, p. 12), a eles estava destinado, nessa visão, “[...] o mundo público, onde as qualidades dominantes são a força, a inteligência operacional, a capacidade de decisão, o ‘pulso firme’ e a contenção de sentimentos”.

O império traria algumas singelas mudanças na condição dessas mulheres. Uma delas foi a possibilidade aberta para que as meninas pudessem ingressar na educação formal, passando a ter um pouco mais de instrução. Ao mesmo tempo em que se abriam oportunidades para a educação, no entanto, essa perspectiva estava limitada, pois se enfatizavam mais os trabalhos manuais, domésticos, do que a escrita, a leitura e a aritmética.

Uma dessas mudanças foi o Decreto Imperial de 15 de Outubro de 1827, o qual permitia o ingresso de meninas na educação formal e estabelecia um currículo direcionado à formação de donas de casa, com disciplinas voltadas à leitura, à escrita, às quatro operações matemáticas, à moral cristã, à doutrina católica e a prendas domésticas (ARAGÃO; KREUTZ, 2010, p. 108).

Esse cenário, entretanto, não foi exclusividade da história brasileira. Também na Europa, a mulher ocupava, em geral, um lugar inferior na hierarquia social, como herança do período feudal, em que predominava o patriarcado, estando suas funções moralmente associadas aos cuidados com o lar, o marido e os filhos. Um pensador do período iluminista que afetou a concepção da mulher foi Jean Jacques Rousseau (1712-1778), ao preconizar que as mulheres eram naturalmente destinadas a cuidar dos filhos, principalmente na infância, pois a “[...] primeira educação é mais importante e cabe incontestavelmente às mulheres. Se o autor da natureza houvesse desejado que ela coubesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentar as crianças” (ROUSSEAU, 2004, p. 7).

A presença da ideologia positivista, que se disseminou na Europa a partir do século XIX, também contribuiu para difundir e preservar essa concepção por um longo tempo. Ela exerceu influência significativa no Brasil, auxiliando na propagação de uma imagem mistificada e reservada da mulher. Nas palavras de seu maior expoente:

Toda mulher deve, pois, ser cuidadosamente preservada do trabalho exterior, a fim de poder preencher dignamente sua santa missão. Voluntariamente encerrada no santuário doméstico, a mulher aí promove livremente o aperfeiçoamento moral de seu esposo e de seus filhos, cujas justas homenagens ela aí dignamente recebe (COMTE, 2000, p. 278).

O positivismo exerceu, desse modo, um importante papel ao defender que a educação deveria se iniciar na família, atribuindo à mulher o dever de educar e passar valores morais às novas gerações. Quanto aos homens, também suas funções sociais foram idealizadas, ressaltando seu papel dominante e provedor da família. As mulheres eram apresentadas como frágeis e dependentes dos cuidados masculinos, necessitando de alguém para mantê-las.

Sustentada primeiro pelo seu pai ou pelos seus irmãos, cada mulher é em seguida sustentada pelo seu esposo, ou pelos seus filhos. Na falta destes amparos especiais, a obrigação do sexo ativo para com o sexo afetivo torna-se geral, e o governo deve prover a isso, sob a inspiração do sacerdócio (COMTE, 2000, p. 279).

As mulheres não ficaram inertes perante essa visão e frequentemente lutaram contra as condições sociais que lhes eram impostas, questionando as concepções teóricas que definiam seu papel na sociedade. Na Europa e no Brasil, é possível identificar vários movimentos em defesa da liberdade da mulher no espaço social. No caso específico do Brasil, no final do século XIX e início do século XX, foi possível constatar esse fenômeno com maior nitidez. As mulheres se organizaram e reivindicaram mais educação e instrução,

[...] determinadas por imposições mais fortes e mais eficazes [do que o 'sonho', o 'i-deal', a 'vocação'], decorrentes das representações e hábitos de classe e grupo aos quais elas pertencem (a família, amigos, parentes, bairro, igreja, etc.) e outras de ordem mais ampla: necessidade de escolarização, os apelos do consumo, ascensão social, etc. (BUENO, 1996, p. 103 apud LAPO; BUENO, 2002, p. 259).

Isso afetaria também a futura entrada das mulheres no magistério, processo que se originou no país com as alterações advindas do avanço das relações capitalistas mundiais. A expansão da produção industrial, que havia se desenvolvido na Europa desde o final do século XVIII, trouxe novas demandas para as col  nias em geral, que apresentavam oportunidades para ampliar e permitir a reprodução do capital e o início de sua fase monopolista.

3. A DOCÊNCIA FEMININA NO BRASIL E O AVANÇO DAS RELAÇÕES SOCIOECONÔMICAS CAPITALISTAS

O capital mundial em sua expansão trouxe consequências significativas para a sociedade brasileira, resultando na libertação dos escravos e no início da República. Foi a partir da década de 1870 que as transformações se intensificaram, reorganizando a economia e o sistema político, com o objetivo proclamado de alcançar a “modernização”.

A educação em geral era defendida como essencial para o desenvolvimento do país, sendo alvo de intensos debates e discussões políticas, destacando-se, dentre elas, a questão da coeducação. Importante ressaltar que a Igreja Católica sempre se posicionou contra a coeducação. Apesar de a expulsão formal dos jesuítas ter ocorrido desde 1759, sua influência e princípios prevaleceram na educação, na cultura e nos costumes do país.

Foi somente com a instituição da República que isso diminuiu relativamente, pois a ideia de laicidade do ensino prevaleceu. “A República surge defendendo na sua constituição o princípio de laicidade do ensino, libertando a instrução oficial das amarras da igreja católica”, conforme apontou Novaes (1994, p. 21). Apesar disso, como sabemos, a influência da religião ainda hoje se faz bastante presente no país.

De acordo com a análise de Aragão e Kreutz (2010, p. 109), tais acontecimentos “[...] evidenciam que o desejo de uma sociedade progressista e esclarecida incentivou a formação de professores, bem como a crescente urbanização e industrialização, que demandavam um contingente de pessoas preparadas para o mercado de trabalho e, por isso, a qualificação docente mostrava-se como um importante investimento”.

A educação feminina adquiria mais espaço nessa época, abrindo-se a possibilidade da docência feminina. Esse processo não se deu, todavia, de modo linear e tranquilo, pois em 1846, quando foi aberta a primeira escola normal de São Paulo, ela era “[...] a princípio destinada ao sexo masculino e cujo ingresso era vedado às moças” (ALMEIDA, 1998, p. 23). Esse cenário foi mudando no decorrer do século, mas apresentando contradições significativas.

Outros fatores interferiam nessa questão. Desde o final do século XIX e início do século XX, ocorria o crescimento de mulheres alfabetizadas nos grandes centros, o que também auxiliaria para o ingresso da mulher na docência, embora muitas

professoras foram contratadas por salários inferiores. O ingresso das mulheres nas salas de aula, porém, não foi simples, pois sua entrada no exercício do magistério foi contestada por intermédio de variados argumentos.

O mais importante da época era o de caráter científico, em que se afirmava a inferioridade intelectual da mulher. “Portanto, será com o apoio do discurso científico que alguns poderão afirmar que se constitui numa ‘temeridade’, numa ‘insensatez’ entregar às mulheres – portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ – a educação das crianças” (CATANI, 1997, p. 78).

A posição dos positivistas era dúbia. De um lado, afirmavam que as mulheres tinham por natureza uma inclinação para o trato com crianças, considerando que eram naturais educadoras. Se a maternidade era o seu “destino” naquela época, o magistério era representado como uma extensão da maternidade. Por outro lado, havia resistências decorrentes da visão inferior que se tinha das mulheres. “Os positivistas, ao mesmo tempo que pregavam a inferioridade orgânica e intelectual da mulher, aclamavam a superioridade moral feminina”, conforme Hahner (2011, p. 471).

De acordo com Almeida (1998, p. 23-24), o “[...] fato de não ingressarem nas demais profissões, acessíveis somente no segmento masculino, e a aceitação do magistério, aureolado pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fizeram que a profissão rapidamente se feminizasse”.

Na construção dessa aceitação, pesou a posição de outros pensadores, como o filósofo e educador alemão do século XIX, Friedrich Froebel (1782-1852), criador dos “jardins de infância”. Segundo ele, a mulher, mais precisamente a mãe, era quem deveria educar as crianças. De acordo com Arce (2002, p. 67), para ele, esse “[...] recanto deveria ser entregue às mulheres, que com coração de mãe eram as únicas capazes de cultivarem nas criancinhas todos os seus talentos e todos os germes da perfeição humana unida a Deus”.

Na Educação Infantil, a predominância feminina foi e continua sendo significativa, pois a ocupação é, muitas vezes, vista como atividade que exige mais do aspecto manual do que pedagógico, semelhante ao que as mulheres realizam em casa, sendo tratada como uma profissão tipicamente feminina. Esta concepção das mulheres como “educadoras natas”, devido ao seu “instinto maternal”, precisa ser problematizada, embora esse não seja o espaço para isso.

Quanto à formação profissional para a docência, foi no decorrer do século XIX que se criaram as primeiras escolas normais brasileiras: em Niterói, no ano de 1835, na Bahia, em 1836, e no Rio de Janeiro, em 1880. Em São Paulo, a primeira escola normal foi inaugurada em 1846, porém sofreu repetidos fechamentos, por falta de verbas, e só foi reaberta definitivamente em 1880. Segundo Novaes (1994, p. 20-21), em “[...] Minas Gerais, a primeira escola, implantada em 1840, sofreu processo similar até 1906, quando foi instalada, exclusivamente, ao sexo feminino”.

Um fator agravante para a qualidade destas escolas, além da falta de recursos financeiros, é o de que também não havia uma proposta pedagógica definida para a formação docente naquele período. Como observou Campos (2002, p. 18 apud ARAGÃO; KREUTZ, 2010, p. 115), “[...] o ensino nos Cursos Normais era ministrado de forma muito difusa, sem nenhum método que indicasse uma maior preocupação com a preparação de professores”.

Para Hahner (2011, p. 468-469), as escolas normais alteraram-se significativamente, pois a “[...] a introdução da coeducação nas escolas normais aumentaria o número de mulheres e diminuiria o número de homens matriculados, mudando, assim, o futuro caráter da magistratura”.

Ocorria no contexto brasileiro do século XX a ampliação cada vez maior das indústrias e o crescente urbanismo, inserindo homens e mulheres nas fábricas. Processo semelhante deu-se na Europa, com o advento da Revolução Industrial no final do século XVIII, pois a grande indústria levou a família dos trabalhadores a se incorporarem no trabalho fabril, incluindo inicialmente até as crianças. O fenômeno da industrialização se aprofundou e levou à generalização do trabalho das mulheres em geral, em um processo gradativo.

Isso também abriu perspectivas de ocupação do magistério pelas mulheres das classes médias no Brasil, fenômeno que se intensificou no decorrer do século XX. Como já destacado, a aceitação e difusão da presença das mulheres na carreira docente foi possível com os argumentos de que é da própria natureza da mulher ser generosa, acolhedora, amorosa e paciente. O magistério, portanto, representou, para as famílias das classes médias, uma extensão do lar: as mulheres tinham dons naturais para educar seus filhos, e agora, como professoras, eram as pessoas ideais para educar os alunos.

Outro aspecto a considerar nesse processo é o de que, apesar de ter ocorrido o fenômeno da feminização do magistério na Educação Básica e os homens terem se

afastado das salas de aula, principalmente no ensino primário, foram eles que continuaram durante muito tempo com o poder sobre o ensino, como inspetores e diretores, administrando e elaborando políticas educacionais em todos os níveis de ensino. “Por mais de décadas eles seriam os inspetores das escolas primárias, manteriam a superioridade na administração do ensino superior e estabeleceriam as políticas da educação em todos os níveis. A feminização do ensino primário não foi simples” (HAHNER, 2011, p. 472).

Por fim, é importante salientar neste debate que o trabalho docente é uma complexa atividade profissional. Ensinar é uma tarefa que exige preparo e formação qualificada, tanto de homens como de mulheres. “Uma educação de qualidade só se faz com professores capacitados, cientes do seu papel e, para tanto, é importante agregar à teoria, o conhecimento e a reflexão sobre nossa dimensão histórico-social, bem como as repercussões dela advindas” (ARAGÃO; KREUTZ, 2010, p. 118).

O fato de este trabalho ser realizado majoritariamente pelas mulheres, nas escolas da Educação Básica em geral, não justifica sua desvalorização social e nem seus baixos salários. Essa vinculação, portanto, não pode ser estabelecida de forma simplista, mas exige investigações mais densas e complexas, que realizem o aprofundamento necessário na dinâmica da economia do modo de produção capitalista brasileiro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi até aqui exposto, foi possível identificar os diversos fatores envolvidos nesta problemática e também a importância e a relevância de tal tema, já que, na atualidade, a profissão docente passa por graves problemas e indefinições. Acreditamos que tal discussão possa contribuir para o entendimento aprofundado da constituição histórica dessa profissão e da condição atual das mulheres em seu interior.

Embora a inserção das mulheres na escola tenha sido permeada de dificuldades e desafios, no conjunto da trajetória sócio-histórica, ela ganhou novos contornos. Atualmente, discute-se a relevância dos fatores que contribuíram para a feminização do magistério, visto inicialmente como uma extensão da educação maternal, de uma atividade que a mulher realizava no lar, e não como profissão. A mulher foi idealizada como dotada de características pessoais que a tornariam mais

indicada para trabalhar com crianças, por ser amorosa, carinhosa e paciente. A educação era, assim, a atividade ideal que se colocou para muitas mulheres das classes médias, que começavam a trabalhar fora do espaço doméstico.

Essa visão da mulher é hoje contestada, cultural e economicamente, mas, por um longo período, o homem era o responsável pelo sustento da família, destinando-se à mulher a criação e a educação dos filhos. Esse quadro foi se alterando com as transformações econômicas advindas das relações sociais capitalistas, que inseriam as mulheres no mercado de trabalho, e com as lutas femininas. No Brasil, sociedade marcada por um passado colonial, essas questões tornaram mais complexo o processo de profissionalização feminino.

A docência foi socialmente aceita pela sociedade para as mulheres, pois foi relacionada com a própria maternidade. Esse processo acentuou o número de mulheres no magistério, sendo que havia baixa remuneração da docência nas escolas destinadas às camadas populares. Configurou-se, assim, no Brasil uma característica de feminização e de desvalorização do magistério, sendo, muitas vezes, a primeira tomada como causa da segunda.

Esta investigação procurou apontar reflexões iniciais em relação a essa visão, por intermédio da análise de elementos históricos e sociais que ocasionaram e permitiram que as mulheres fossem inseridas na carreira docente no Brasil. Indicam-se, ao final, algumas questões que exigem ir além dessa simples vinculação, como a condição real da docência no Brasil, antes do ingresso das mulheres, e a existência também de ocupações predominantemente masculinas que são desvalorizadas.

A problematização da possível relação entre a predominância feminina na docência e a desvalorização dessa categoria profissional segue como objeto de nossos estudos em andamento, pois já é possível perceber a multiplicidade de determinações que interferem nesse fenômeno e que exigem a consideração da totalidade das questões em sua radicalidade, para uma correta apreensão do real.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998.

ARAGÃO, M.; KREUTZ, L. Do ambiente doméstico às salas de aula: novos espaços, velhas representações. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 3, p. 106-120, dez.

2010. Disponível em:
www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/.../400.
Acesso em: 10 out. 2021.

ARAGÃO, M.; KREUTZ, L. Representações acerca da mulher-professora: Entre relatos históricos e discursos atuais. **Revista História da Educação-RHE**, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 106-122, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/19410/12238>. Acesso em: 05 nov. 2021.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: O pedagogo dos jardins de infância**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

AUMENTA o número de professores que abandonam a sala de aula. **Jornal Nacional**, São Paulo, 02 fev. 2015. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/aumenta-o-numero-de-professores-que-abandonam-as-salas-de-aula/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL é o país com menor valorização dos professores, indica estudo internacional. **Jornal de Brasília, online**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/noticias/brasil/brasil-e-o-pais-com-menor-valorizacao-dos-professores-indica-estudo-internacional/>. Acesso em: 31 jan. 2021.

CAETANO, E.; NEVES, C. E. P. O universo feminino da sala de aula: o trabalho marcado pela questão de gênero. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 1, p. 60-77, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/.../1919>. Acesso em: 17 out. 2021.

CATANI, B. D. et al. **Docência, memória e gênero: Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

COMTE, A. Catecismo Positivista. In: COMTE, A. **Augusto Comte**. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores)

ESTUDO exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

FLEURI, R. M. **Perfil Profissional docente no Brasil: Metodologias e categorias de pesquisas** – Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. (Série Documental- Relatos de Pesquisa, n. 40). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/12>. Acesso em: 04 jan. 2021.

- HAHNER, E. J. Escolas Mistas, Escolas Normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 467-474, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a10.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- INEP. **Consulta de Informações Educacionais:** Inep divulga dados da 1ª etapa do censo escolar 2020. Brasília, INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2020>. Acesso em: 21 nov. 2021.
- LAPO, F. R.; BUENO, B. O. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. **Psicologia USP**, vol. 13 n. 2, p. 243-276, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642002000200014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 dez. 2021.
- NOVAES, M. E. **Professora primária:** mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1994.
- PEREIRA, A. C. F.; FAVARO, N. de A. L. G.; SEMZEZEM, P. Mulheres, condições de trabalho no Brasil e desafios. In : **ANAIS... X Jornada Internacional Políticas Públicas**, ambiente virtual, nov. 2021, p. 1-15 (no prelo).
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SILVA, E. M. da. **As relações de gênero no magistério:** a imagem da feminização. Vitória: Edufes, 2002.

CAPÍTULO III

A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO SOCIALISTA DE ANTÔNIO GRAMSCI E A SUA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO³

DOI: 10.51859/ampla.tesl81.1122-3

DIEGO MARLON SANTOS
FABIANA SILVA BOTTA DEMIZU

1. INTRODUÇÃO

Este artigo retrata a análise da obra do pensador italiano Antonio Gramsci, considerado pensador de grande importância para a sociedade, de origem italiana, militante comunista, e para muitos educadores, tornou-se mediador entre a sociedade política (Estado) e os movimentos sociais (sociedade civil) no seu tempo.

Sua teoria é baseada no pensamento marxista, no qual considera as origens materiais e históricas presentes na luta de classes relacionadas a uma visão antagônica enfatizando a valorização da disputa das lutas da classe proletária contra a exploração burguesa. É um seguidor original do marxismo, o qual preferiu chamar de Filosofia da Práxis.

Para criar uma consciência de mundo, o homem necessita de uma ideologia, ou seja, “criar uma concepção de mundo significa, portanto, torná-la unitária e coerente, e elevá-la até ao ponto a que subiu o pensamento mais avançado” (GRAMSCI, 1978, p. 22). Sendo que o indivíduo deverá selecionar elementos epistemológicos que favoreçam a possibilidade de superação para a sustentação da sua concepção de mundo.

Gramsci atribuíu o termo hegemonia como uma necessidade de construção a uma nova racionalidade não somente sua materialidade, mas também como premissas ideológicas e políticas. Para tanto, a hegemonia é conceituada como a capacidade de um grupo social unificar em torno de seu projeto político um bloco mais amplo não homogêneo, marcado por contradições de classe desencadeando um processo de desconstrução – construção das relações sociais ideológicas.

³ Artigo publicado na revista *Paradigma*, v. 42, n. 2, p. 387-396, 2021.

O presente trabalho expõe a proposta de Gramsci para a educação como um elemento de superação das classes proletárias, através de uma concepção dialética da história, privilegiando o estudo dos conflitos no processo histórico, caracterizando o papel ativo do sujeito na construção das relações humanas e das mudanças sociais.

2. BIOGRAFIA DE GRAMSCI

Em breve narrativa biográfica de Antônio Gramsci (1891-1937), ressalta-se que este exerceu importante empenho na fundação do Partido Comunista Italiano (1921). Membro de uma família pobre, Gramsci nasceu em 1891, em Sardenha, no sul da Itália. Teve uma infância marcada pela adversidade, pois logo nos primeiros anos de vida desenvolveu uma deficiência física que o impediu de crescer normalmente. Na idade adulta, não media mais do que 1,50 metro e sua saúde sempre foi frágil. Aos 21 anos, foi estudar letras em Turim, onde trabalhou como jornalista de publicações de esquerda. Casou-se com Julia Schucht integrante Partido Comunista Russo, com quem teve dois filhos, Délio e Juliano. Em 1926, foi preso pelo regime fascista de Benito Mussolini, permanecendo durante dez anos. Na prisão, lhe foi permitido escrever cartas à família e fazer anotações, mais tarde publicadas em vários cadernos com o título de Cadernos do Cárcere. Morreu em 27 de abril de 1937, numa clínica particular em Roma, e foi sepultado no Cemitério dos Ingleses à sombra da Pirâmide de Cesti. Uma coroa de verdes permanentes, com fita vermelha, indica o lugar em que dormem seus pobres restos mortais.

O primeiro volume compreendeu as 218 cartas que Gramsci escreveu entre 1926 e 1936 a membros de sua família: a mãe; aos filhos que viviam em Moscou com sua mulher; e, sobretudo, a cunhada, Tatiana, que o melhor compreendeu.

No Brasil, a primeira edição de textos de Gramsci aconteceu em 1966, pela Editora Civilização Brasileira.

Gramsci, em sua teoria, refletiu a respeito das possibilidades da práxis política, visando investigar o potencial de uma ação política, traduzindo as condições de uma estrutura social.

3. A ESCOLA UNITÁRIA SEGUNDO A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE GRAMSCI

Gramsci relaciona sua atenção à escola clássica, humanista introduzida na Itália no início dos anos 1920. Sua proposta educacional é a “escola unitária, no qual todos teriam a mesma formação sendo que o ensino levaria os estudantes a um grau de autonomia e conhecimento tornando-os com uma consciência histórica e política presente no mundo do trabalho e na vida social. Com esse pensamento, Gramsci (1975) afirma que todos são intelectuais, porque não existe atividade humana da qual se possa excluir alguma intervenção intelectual. Roio (2006) ressalta que:

O desafio era o de pensar uma escola socialista unitária, que articulasse o ensino técnico-científico ao saber humanista. Essa seria uma chave para que os trabalhadores pudessem perseguir a sua autonomia e desenvolver uma nova cultura, antagônica àquela da burguesia. A luta dos trabalhadores para garantir e aprofundar a cultura, para se apropriar do conhecimento, traria consigo o esforço e o empenho para assegurar a sua autonomia em relação aos intelectuais da classe dominante e ao seu poder despótico (ROIO, 2006, p. 312).

Pode se afirmar que o objetivo da escola unitária seria formar um novo tipo de homem, contribuindo para a construção contra as manifestações hegemônicas burguesas.

Segundo Loureiro (2011), a escola unitária corresponderia ao que hoje são os níveis primário e médio. Gramsci divide-a em uma etapa básica e uma etapa média. Os três ou quatro anos iniciais seriam o momento de se construir uma ampla e necessária base de conhecimentos gerais. Ainda, de acordo com Loureiro (2011), na teoria da escola unitária, a segunda etapa responderia ao problema da passagem da escola média para a universidade. Gramsci via essa etapa marcada pela memorização, o que Paulo Freire chamaria de ensino bancário, pelo qual o saber é apenas armazenado.

Assim, a escola unitária propõe a tarefa de realizar a unidade entre teoria e ação, introduzindo-se na unidade dialética entre práticas intelectuais e manuais, entre ciência e técnica, teoria e prática. Verificando-se, portanto, a articulação entre a prática do trabalho e sua base científica, Gramsci apud Santos (2000):

[...] é necessário definir o conceito de escola unitária, na qual o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados; a aproximação mecânica das duas atividades pode ser um esnobismo (...) criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na

sociedade como conjunto e não como indivíduos singulares (GRAMSCI, apud, SANTOS, 2000, p. 63).

Gramsci (1991) diferencia as atividades intelectuais específicas das atividades que necessitam de maior esforço físico, mas considera que “todos são intelectuais” por terem, em essência, a capacidade de criação do trabalho não alienado.

A tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de “escola desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se à uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p. 118).

O autor defende uma escola não técnica, esta devendo ter como papel primordial a análise da sociedade contemporânea mediando o indivíduo como um ser capaz de pensar, estudar e governar ou saber decidir por aqueles que governam. Logo, conclui-se que a educação deveria formar não só técnicos, mas intelectuais. Vejamos:

Para Gramsci a escola unitária é escola de trabalho intelectual e manual (técnico, industrial); que seu objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias tanto para os estudos posteriores como para a profissão; que a instrução das novas gerações e das gerações adultas se apresentam sempre para ele como uma série contínua; que para ele nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho (MANACORDA, 1990, p. 163).

Apresenta-se, então, uma concepção dialética da escola, sendo que a palavra “unitária” representa um conceito determinante de igualdade, ou seja, um princípio para superar os conflitos sociais.

4. GRAMSCI E SUA INFLUÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL E SUA RELAÇÃO COM MARX

Gramsci foi um escritor que descreveu a sociedade capitalista de sua época evidenciando as transformações por ela vividas. Foi nesta fase que produziu suas análises sobre o “americanismo e fordismo”, por isso, afirmou que “a hegemonia vem da fábrica e, para ser exercida, só necessita de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia” (GRAMSCI, 1980, p. 381-382).

Consequentemente, foi proposta a “escola do trabalho”, concepção esta para a formação de uma nova geração de trabalhadores, ou seja, a formalização de técnicos que não fossem apenas executores, mas que pudessem adquirir o saber sobre seus limites e possibilidades.

Para Gramsci (1991, p. 118), no contexto da sociedade capitalista moderna, “a divisão da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica se destinava aos dominantes e aos intelectuais”. Portanto, somente nesta perspectiva é que os problemas educacionais poderão ser libertados da ignorância e da miséria, evitando também o poder de serem alienados.

Para entendermos as condições emergentes dos problemas decorrentes da diferenciação entre a teoria e a prática em sala de aula, segue a bela citação de Gramsci (2000):

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural do trabalho. O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os elementos que o libertam de toda magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética do mundo, para a compreensão do movimento do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 2000, p. 43).

Diante desta citação, verifica-se que o ensino nas escolas deve buscar estratégias diretamente ligadas a realidade do aluno, e não somente conteúdos fragmentados sem nenhum valor histórico, didático e pedagógico. No entanto, o

autor defende que, antes dos seis anos, os educandos já adquirem grande variedade de conhecimentos e aptidões que devem ser valorizadas, buscando maior contribuição para melhoria da qualidade de ensino.

É com base nesses pressupostos que Gramsci caracteriza a relação com Marx, enfocando a necessidade de uma estratégia de luta de classes contra o estado capitalista. De acordo com o pensamento Marxiano, o homem é construtor de sua própria história, tendo o poder de transformar o mundo social por meio da sua força de trabalho. Segundo Martins (2008, p. 28):

Graças a essa perspectiva humanista, a essa crença de que é a atividade do homem que produz a realidade à sua volta em suas inúmeras nuances e a si mesmo em todas as suas dimensões, pode-se compreender o mundo como fruto de uma ação concreta, de um processo material (MARTINS, 2008, p. 28).

Diante disto, assim como em Marx, para Gramsci, o Estado é instituído como um instrumento de dominação de classe, cuja finalidade é favorecer o uso da propriedade privada e a exploração.

Gramsci propõe uma concepção de educação que rompesse o princípio da escola “clássica” advindo das transformações ocorridas durante o século XIX, a partir da análise da relação ensino-trabalho proposta originalmente por Marx.

Segundo Coutinho (2007), Gramsci percorre um caminho similar ao de Marx na elaboração de *O Capital*:

Aquele ‘primeiro elemento’, analisado, revela sua gênese histórica na distinção entre classes sociais antagônicas; e, desenvolvido e concretizado, desdobra-se nas distinções necessárias a serem feitas no interior das superestruturas (na esfera da política), entre as quais se destaca a elaboração das determinações dialéticas da sociedade civil/aparelhos privados de hegemonia e da sociedade política/aparelhos estatais de coerção (COUTINHO, 2007, p. 80).

Isso posto, tanto a aprendizagem como o trabalho estão intimamente ligados à formação da consciência humana, pois o conhecimento é construído e reformulado com base na práxis, considerado como um processo dialético cuja função é a apropriação de novas práticas.

Segundo Gramsci (1982), seria necessária uma reformulação no contexto educativo da época, o qual acreditava que:

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 1982, p.118).

Para trabalhar com a filosofia da práxis, o intelectual orgânico precisa: "repetir constantemente, e didaticamente (de forma variada) os argumentos que concorrerão para a ampliação da visão das massas e a elevação cada vez maior desta cultura, fazendo surgir dela mesma a elite de seus intelectuais, capazes de uma ligação teórica e prática" (GRAMSCI, 1989, p. 27).

Nesta teoria desenvolvida por Gramsci, é necessário o desenvolvimento do intelecto depois do poder, não se caracterizando como uma alienação ideológica. Assim, a função do intelectual (e da escola) é o autoconhecimento individual, ou seja, a identificação do próprio valor histórico sobre as leis que organizam a sociedade humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as análises aqui propostas na obra de Gramsci, podem-se destacar a relação do trabalho e educação evidenciada e fundamentada no materialismo histórico-dialético de Karl Marx.

Sua obra caracteriza o compromisso evidente com a transformação social e com as estratégias impostas para superação do modo de produção capitalista. Assim sendo, pode-se dizer que a educação apresenta um sentido político cujo objetivo é de favorecer à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, evidenciando, segundo as palavras de Gramsci, a elevação do "grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação" desses trabalhadores.

Espera-se que esta reflexão possa contribuir para uma educação menos excludente para a classe trabalhadora. Um dos itens analisados que contribuíram para esta questão foi a inserção da escola unitária, proposta que implementou o essencial comprometimento tanto de educandos quanto de educadores em todas as etapas e fases do processo de construção do conhecimento. Sendo que para Gramsci, o processo de desenvolvimento de uma revolução da classe proletária objetiva o

pensamento revolucionário marxista, reestabelecendo um novo sistema cultural e modificando as transformações do pensamento.

Por fim, é preciso reconhecer que Gramsci e Marx nos mostram a estrutura pela qual a sociedade está organizada, mediando estratégias que facilitem a identificação de limites e desigualdades presentes em nossa sociedade. Portanto, os autores se sustentam na busca pela práxis transformadora, fazendo com que suas ideias sejam fundamentadas na formação de uma sociedade cujas lutas teóricas e práticas buscam criar um pensamento filosófico e político capaz de favorecer a superação tanto de poder, como de dominação do mundo capitalista.

REFERÊNCIAS

- COUTINHO, C. N. **Gramsci. Um estudo sobre seu pensamento político**. 3. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007.
- LOUREIRO, B. **Escola unitária e hegemonia**: a indissociabilidade entre educação e política no pensamento de Antonio Gramsci. Educação Unisinos, v. 15, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/view/457>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade. Campinas: Autores Associados, 2008. 352p.
- MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.
- GRAMSCI, A. **Intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política, e o Estado moderno**. Trad. de Luiz Mário Gazzaneo. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.



GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 1975.

ROIO, M. D. **Gramsci e a Educação de Educador**. Caderno Cedes, Campinas, V. 26, n. 70, p.311-328, set./dez. 2006.

SANTOS, A. de F. T. dos. **Desigualdade social e dualidade escolar**: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE CRÍTICA DO PÓS-MODERNISMO NA EDUCAÇÃO ATUAL⁴

DOI: 10.51859/ampla.tes181.1122-4

MARIA JOSÉ MÁXIMO
NEIDE DE ALMEIDA LANÇA GALVÃO FAVARO
PRISCILA SEMZEZEM

1. INTRODUÇÃO

As influências da corrente hegemônica pós-moderna na educação escolar se fazem presentes na atualidade, provocando transformações na construção de conhecimentos e influenciando nos variados aspectos da vida em sociedade. Nesse sentido, torna-se urgente problematizar esse processo.

Parte-se da necessidade de considerar a educação escolar como inserida em um contexto demarcado pelo sistema produtivo capitalista e seus determinantes. De acordo com os pressupostos do materialismo histórico, o trabalho⁵ constitui a relação essencial para o ser social e afeta tanto as formas de expressão do pensamento humano, como as alternativas educacionais que se apresentam para uma determinada época.

Pautado nessas premissas este estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, tem por objetivo apresentar uma análise crítica da corrente filosófica pós-moderna e suas influências na educação escolar atual. Sua apreciação a partir da realidade concreta permite desvelar suas implicações para a formação humana e apresentar outras possibilidades existentes.

Para atender a esse propósito, em um primeiro momento, é tratado o contexto histórico-social em que ocorreu a difusão desta corrente de pensamento, para verificar sua relação com o campo econômico, político e ideológico da sociedade capitalista. Já no segundo momento, desvelam-se as origens e

⁴ Este artigo é uma versão atualizada e revisada do artigo publicado inicialmente nos *Anais da XI Jornada de Pedagogia da Fafipa*, em setembro de 2012, intitulado *Pós-modernismo, educação escolar e contra hegemonia*.

⁵ Tal atividade coincide com a existência humana, posto que o homem, diferentemente dos animais, se constitui pelo trabalho, alterando a natureza e, dessa forma, a si próprio.

características do pós-modernismo, apontando sua repercussão na educação e nas propostas brasileiras contra-hegemônicas. Espera-se que, ao indicar problematizações em relação às fundamentações pautadas nessa teoria, abrindo espaços para a construção de outras alternativas, essa discussão possa suscitar a luta por processos mais humanizados de produção e apropriação do conhecimento.

2. PÓS-MODERNISMO: ORIGEM E CARACTERÍSTICAS

O pós-moderno é um termo utilizado no campo filosófico que indica o período que sucede a chamada “Era Moderna”, sustentada sob o Iluminismo. Este último, tributário de um momento de crença unificada na razão e na liberdade para o progresso da humanidade, fundamentou as ideologias do liberalismo e do socialismo. Para Wood (1999), a origem do pós-modernismo está relacionada com a própria lógica interna do sistema capitalista, ou seja, é uma expressão dela no plano teórico. Ademais, o termo “agenda pós-moderna” também é adotado por ter o mérito de ampliar o foco de análise, já que ele

[...] não remete para uma doutrina homogênea em termos de unidade conceitual. Nesse sentido, essa agenda não se reduz ao que classicamente ficou conhecido como pensamento pós-moderno: o pensamento de Lyotard e/ou a linhagem que articula as ideias lyotardianas do final dos anos de 1970 às máximas de Baudrillard, na década de 1990 (FONTE, 2010, p. 41-42),

Além das posições desses pesquisadores, o termo abrange variadas críticas ao conjunto das posições iluministas. Wood (1999) explica que, apesar de alguns objetivos defendidos pelo Iluminismo terem sido alcançados – como a racionalização da organização social e política, o progresso científico e tecnológico, a disseminação da educação universal nas cidades ocidentais avançadas –, esses progressos pouco contribuíram para aumentar a racionalidade essencial dos seres humanos. Em vez de expandir a liberdade humana, a “racionalização”, a burocracia e a tecnologia modernas impuseram restrições à humanidade, dando origem a muitos e inesperados males.

A falta de correspondência entre “racionalidade” e liberdade expressa-se no fato evidente de que os trabalhadores precisam se adaptar às condições esmagadoras impostas pela expansão do capital, como condição de sua própria sobrevivência. Esse processo, todavia, não é isento de contradições. Ao mesmo

tempo, surgem reações revolucionárias que visam superar o *status quo*, mas que, até o momento, não obtiveram o resultado desejado, de superação radical do capital.

No decorrer do século XX, houve o florescimento do denominado Estado de “Bem-Estar Social” e do capitalismo “consumista”, no surto de prosperidade do pós-guerra (WOOD, 1999, p. 9). A convicção da prosperidade do capital interferiu no desenvolvimento da teoria social da esquerda, limitando a proposição de alternativas ao capital, e originou distintas interpretações das relações humanas.

Como marco histórico do pós-modernismo, Moraes (2004) define os anos de 1970. Foi então que o termo “pós-moderno” entrou definitivamente na linguagem cotidiana. Este traduzia, de forma confusa e imprecisa, as mudanças na vida social, política e moral impostas pelas múltiplas formas de reestruturação do sistema produtivo das últimas décadas do século passado. Quanto à sua caracterização, Moraes (2004, p. 340) coaduna com outras posições já apresentadas e ressalta que “[...] uma primeira observação é a de que a agenda pós-moderna e as teorias que a compõem jamais expressaram um corpo conceitual coerente e unificado”, pois há divergências “[...] quanto à persuasão política, à perspectiva filosófica e à estrutura do raciocínio”.

A diversidade de questões que abrange a agenda pós-moderna exige um amplo estudo, mas, no limite deste texto, nos ateremos a algumas reflexões mais amplas e à influência delas na área educacional e, conseqüentemente, na formação humana. Na perspectiva de caracterizar melhor o pós-modernismo em toda sua amplitude e conseqüências para o pensamento humano atual, Wood (1999, p. 11) identifica e alerta para a existência também de uma esquerda “pós-modernista”, que englobam várias “[...] tendências intelectuais e políticas que surgiram nos anos recentes, incluindo o ‘pós-marxismo’ e o ‘pós-estruturalismo’”.

De modo geral, o termo pós-moderno propõe uma nova era, descartando o que foi até então proposto nas artes, nas ciências e na civilização. O pós-moderno define-se melhor em sua contraposição às propostas do esclarecimento, do Iluminismo, referentes ao denominado “mundo moderno”. O sufixo “pós”, nesse caso, indica uma inversão, uma negação daquele momento da história e de suas práticas teóricas, políticas e culturais. Nessa inversão, a agenda pós-moderna assim se configura:

[...] coloca sob suspeita a confiança do Esclarecimento em uma razão capaz de elaborar normas, construir sistemas de pensamento e de ação e da habilidade racional de planejar de forma duradoura a ordem social e política. Questiona o sentido de uma racionalidade que se proclama fonte do progresso do saber e da sociedade, racionalidade vista como *locus* privilegiado da verdade e do conhecimento objetivo e sistemático. Critica a representação e a ideia de que a teoria espelha a realidade, bem como a linguagem como meio transparente para 'ideias claras e distintas'. Denuncia a falência do processo de modernização que, longe de cumprir suas promessas de progresso e emancipação, tornou-se força opressora sobre mulheres e homens, dominou a natureza, produziu sofrimento e miséria. Desconfia do humanismo, acusa a arrogância das grandes narrativas e sua pretensão a uma unidade onisciente (MORAES, 2004, p. 341).

A autora explica que a crítica é pertinente, mas de inegável caráter idealista, pois o complexo de forças históricas que determinam o desenvolvimento social é omitido e, em contrapartida, só apresentam ideias difusas. Ou seja, nega-se a situação posta, mas não se apresenta uma proposta concreta que erradique as condições negadas. Segundo ela, considerar as complexas determinações das forças históricas como metanarrativa e, ao desprezá-las, reduzir a história a uma narrativa, sobre o único e o incerto, evidencia o ponto mais frágil da agenda pós-moderna e seu mais evidente ponto de discórdia.

Desvincular-se da complexidade do contexto que o produz, conforme propõem os pressupostos da agenda pós-moderna, afasta os indivíduos da apreensão dos seus reais determinantes globais. De modo que, para uma melhor compreensão dos princípios defendidos e da sua repercussão no campo educacional, torna-se necessário analisá-los como parte de um contexto maior, considerando a inter-relação com o sistema produtivo e social ao qual eles estão vinculados.

Ademais, o pensamento pós-moderno tem como premissa a crise da razão, do pensamento universal, tal como explica Silva (2010, p. 119-120): “[...] O movimento pós-moderno, em seu enfoque desconstrutivo, critica toda e qualquer forma de conhecimento que se pretenda universal, optando por uma multiplicidade e uma pluralidade que parece ser irredutível”. Sob diversas teorizações, a agenda pós-moderna expressa inúmeras influências no âmbito das ciências e da educação, pois

[...] abarca outras diferentes perspectivas (multiculturalismo, neopragmatismo, pós-estruturalismo, construcionismo social etc.) que, apesar de suas diferenças (e aqui está a dificuldade), são perpassadas por

Ocasionam, assim, a crise da razão, abalando categorias gerais como universalidade, objetividade e verdade, consideradas mitos de uma razão etnocêntrica, repressiva e totalitária. Com esses princípios, celebram-se os interesses singulares de grupos políticos, enfatiza-se a micropolítica, a identidade dos novos movimentos sociais, a multiplicidade das lutas fragmentadas (MORAES, 2004). O discurso propagado pelos teóricos pós-modernos expressa as reivindicações expostas, com a linguagem da diferença e do particularismo, afirmando serem ilusórias as formas institucionalizadas de poder. Observa-se aqui sua correspondência com a defesa do “Estado mínimo”, que não interfira na vida social, consoante à proposta neoliberal. Segundo o princípio pós-moderno, a realidade é formada por uma rede capilar de saberes e micropoderes que vigiam e disciplinam a vida privada, social e política.

Destaca-se, conforme Novaes (2007, p. 10), que o pensamento pós-moderno “[...] declara guerra contra tudo o que advoga para si a qualidade de universal, totalizante ou absoluto – e isso inclui a ciência”. Na realidade, porém, o que se faz presente é o irracionalismo e a fragmentação do conhecimento, pois conforme reitera o autor: “[...] o paradigma pós-moderno reconstrói a visão da ciência, enfraquecendo sua autoridade como legitimadora da realidade e como única fonte segura do conhecimento, e abrindo espaço para a participação do sagrado e do sobrenatural na procura da verdade” (NOVAES, 2007, p. 19).

Um mal-estar epistemológico, marcado pelo ceticismo e desencanto, infestou a agenda dos intelectuais com termos como “[...] os ‘pós’, os ‘neo-’, os ‘anti-’ [...]” (MORAES, 2003, p. 156), tendo como decorrência o “recuo da teoria”.

Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, constituindo-se em simples relatos ou narrativas que, presos às injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata – uma metafísica do presente, ou como define Jameson (1988, p. 26), uma história de presentes perpétuos. O ceticismo, todavia, não é apenas epistemológico, mas ético e político (MORAES, 2003, p. 157).

Salienta-se, assim, outro aspecto: a possibilidade de constatar uma aproximação entre a reestruturação do sistema produtivo contemporâneo, as

mudanças no mundo do trabalho e as ideologias neoliberais e pós-modernas. Pode-se afirmar que:

[...] o pós-modernismo parece transitar entre uma prioridade na manifestação dos desejos individuais, o que se adequa perfeitamente à defesa neoliberal da sociabilidade mercantil, e a rejeição de qualquer valor pré-estabelecido, totalizante, no sentido de que molda e, portanto, restringe a totalidade dos comportamentos individuais, específicos (CARCANHOLO; BARUCO, 2009, p. 142).

A estrutura da realidade concreta comprova o posicionamento da concepção materialista histórica, reconhecendo que a superestrutura desempenha um papel importante na reprodução da vida real, mas que é, em última instância, a produção material, ou seja, a organização do sistema produtivo, que é determinante. Na sociedade capitalista fundada na divisão de classes, na qual uma classe se sobrepõe à outra por deter os meios de produção, esta se organiza e reorganiza os meios, em todos os âmbitos, para garantir sua sobrevivência. Para isso, a função ideológica é indispensável para assegurar o consentimento da classe dominada.

A teoria marxista, ao contrário da pós-moderna, reconhece que as transformações econômicas, políticas e sociais são próprias do movimento da história humana, e, no mundo contemporâneo, trazem a marca da reorganização do sistema produtivo capitalista. A ideologia neoliberal, em consonância com a corrente pós-moderna, ao contrário, propaga que estamos vivenciando um “novo” contexto social.

No entendimento aqui adotado, a organização que subsidia a produção do capital, apoiada nos pressupostos pós-modernistas, dissemina um efeito paralisante e, ao mesmo tempo, contagiante, que coloca em risco a sobrevivência da humanidade. Paralisante no que tange ao aspecto epistemológico e formativo, pois a falta da apreensão coletiva dos determinantes globais e o individualismo posto convergem na incapacidade e na impotência, que paralisam qualquer reação significativa que atinja radicalmente a estrutura posta. Já os mecanismos adotados de propagação do discurso, exaltando o consumismo, a mídia e a própria educação formal, naturalizam, adaptam, produzem e reproduzem os valores da ideologia dominante, que contagia a todos.

Consoante com a lógica interna do capitalismo, os indivíduos são, assim, afastados do entendimento das causas concretas das inúmeras barbáries que

diariamente assolam a humanidade, o que afeta vários campos. Diante do avanço das relações econômicas pautadas na produção flexível e da consequente difusão do pensamento pós-moderno, constatamos em estudos anteriores (MÁXIMO; FÁVARO, 2010) que as propostas curriculares das escolas são induzidas a se adequar às novas exigências. É nesse sentido que apresentamos, a seguir, as medidas adotadas na educação e o direcionamento proposto pela nova ordem, para evidenciar e denunciar, desse modo, a presença atual dos pressupostos da corrente pós-moderna.

3. ASPECTOS DA RELAÇÃO ENTRE PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO

São múltiplas as repercussões das propostas da agenda pós-moderna na educação. Seu objetivo, defendido por teóricos pós-modernistas, é a substituição das “questões teóricas” pelas “questões práticas”, e este é o rumo mais vivo e penetrante de todos (MORAES, 2004). É evidente, nesse aspecto, a vinculação desses pressupostos ideológicos com o modelo produtivo e a formação requerida por ele, como foi constatado em estudos desenvolvidos anteriormente (MÁXIMO; FÁVARO, 2010). Foi possível verificar que o discurso hegemônico traz um forte apelo à preparação do trabalhador. Nesse cenário, a função da escola visa primordialmente atender às novas demandas, de acordo com as recomendações propostas pelos teóricos pós-modernos.

Concordar com a tese de que tais transformações representam uma ruptura com o período histórico anterior, como defendem os teóricos da corrente pós-moderna, é não captar as contradições do modo de produção capitalista, bem como suas estratégias de superação de suas crises, tais como a ideologia neoliberal proposta para o momento histórico chamado de globalização do capitalismo. Esta simboliza “[...] apenas uma nova roupagem que guarda internamente com o liberalismo uma estrutura similar [...]” (SILVA apud JACOMELI, 2007, p. 32), mantendo os processos de exploração, pois não ocorre transformação na relação social estabelecida, a capitalista.

Superando-se o limite de uma leitura superficial, o que se percebe é uma organização articulada, via currículo educacional, com o objetivo atender às demandas propagadas pela nova ordem mundial. Nela as agências internacionais

ditam como os países em desenvolvimento devem se organizar para oferecer a educação a todos, como maneira de contornar os problemas sociais.

É possível identificar de forma explícita a recomendação da formação segundo os pressupostos pós-modernos, pois os direcionamentos disseminados em encontros internacionais exprimem o consenso de assumir o compromisso de lutar “[...] pela universalização e pela oferta de educação fundamental, bem como ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos” (BRASIL, 1997, p. 14). Salienta-se aqui a ênfase nas aprendizagens e não no ensino, proposições da ideologia pós-moderna.

No delineamento da proposta educacional para o “novo” contexto social, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) divulgou o “Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”. O modelo de política adotado passou a nortear as políticas educacionais dos países em desenvolvimento e ressalta que a escola deve ensinar valores, para ajudar o sujeito a enfrentar os problemas decorrentes das mudanças tecnológicas e econômicas.

Com este fim, o relatório traz quatro pilares da educação, que contemplam as aprendizagens necessárias para a sociedade atual: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1998). Isso, porque não basta ao trabalhador, no contexto da reestruturação produtiva, “saber fazer”, ele precisa desenvolver atitudes, comportamentos, “aprender a ser”. Tal ideário atende aos objetivos do capital e insere-se na perspectiva neoliberal e pós-moderna, exaltando a individualidade e dificultando qualquer forma de organização e resistência coletivas. Evidenciam-se aqui as diretrizes do pós-modernismo, o conhecimento com fins pragmáticos, fragmentados, visando o imediato e o superficial, e o mais grave de tudo, o “abandono da teoria”.

As matrizes teóricas do pós-modernismo têm servido à lógica do capital, ao propagar o fracasso da superada educação “humanista” e propor um novo modelo de conhecimento. O discurso adotado pelos teóricos pós-modernistas se finca nos limites que a educação humanista impunha, por meio de seus pressupostos. Em contrapartida, os pressupostos que adota resultam numa formação subjetivista, individualista e pragmatista, que impedem a apreensão e a libertação das amarras que o sistema produtivo impõe, naturalizando a exploração e promovendo a desumanização em níveis até então desconhecidos pela humanidade.

O resultado desse ideário é que o objetivo não é a apropriação de conhecimentos pelos alunos para utilização numa possível transformação social, mas a simples adaptação dos mesmos à ordem estabelecida. Neste sentido, Nagel (2007, p. 23) enfatiza que é preciso eliminar “[...] qualquer ingenuidade em pensar o sistema educacional como independente da economia, ou como fator autônomo para acionar transformações sociais”, pois em uma análise mais ampla, que permite descortinar a superfície, constata-se que as medidas disseminadas “[...] sempre devem responder às novas demandas da reestruturação produtiva”.

Segundo Moraes (2004), no pós-modernismo, trata-se de postular o nexo direto entre educação e a celebração das virtudes do mercado. Isso porque necessitam preparar cidadãos e ocultá-los da face fortemente excludente do consenso, das maneiras efetivas da dominação e da exclusão, dos modos pelos quais o passado se articula à lógica das formas históricas e culturais do presente. Paralelamente, trata-se de desmoralizar a pertinência e a legitimidade da educação como uma questão pública e, até mesmo, pôr em dúvida a serventia da educação escolar (MORAES, 2004).

O que se constata é que os pressupostos do pós-modernismo estão inculcados nas propostas educacionais vigentes. O ceticismo epistemológico pontuado defende que “[...] o conhecimento é limitado por línguas, culturas e interesses particulares, e que a ciência não deve nem pode aspirar a apreender ou aproximar-se de alguma realidade externa comum” (WOOD, 1999, p.12). Descartam, assim, a necessidade da apreensão da essência do objeto e dos seus determinantes, ou seja, nessa perspectiva, o que importa é o aspecto superficial, “o fato”, não a causa.

Salienta-se que “O fio principal que perpassa todos esses princípios pós-modernos é a ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano” (WOOD, 1999, p, 13). Isso é interiorizado por meio dos mecanismos do mercado, e como resultado de tudo isso, é claro, tem-se uma formação fragmentada e delineia-se uma identidade tão variável, incerta e frágil, que não há base para solidariedade e ação coletiva, fundamentadas em uma identidade social comum. Apaga-se, dessa maneira, qualquer análise relacionada às classes sociais.

Destaca-se que o modo globalizado como tais princípios são difundidos não oferece condições de apreender estes limites. Moraes (2004) preconiza que a ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano trouxe como consequência a impossibilidade de qualquer política emancipatória.

Já no que se refere à educação formal, a prioridade é da prática, e não da teoria, ou seja, o que é relevante é o “saber fazer”. O esforço teórico é associado à perda de tempo ou à especulação metafísica, ou, quando não, restringe-se a um recurso de oratória, expediente persuasivo e fragmentário preso à sua própria estrutura discursiva. Trata-se de uma disposição que nivela o mundo, reduzindo o cognoscível à experiência sensível. Essa repercussão atinge a História, que passou a ser mero registro casual da memória de personagens coadjuvantes. No discurso, em lugar da linguagem como rede de significantes e de significados, estabelecem-se os jogos de linguagem sem sujeito.

Outro desdobramento da influência da agenda pós-moderna ressaltado por Moraes (2004) se refere ao movimento denominado, por ela, de “recuo da teoria” na área da educação. A autora considera “[...] o ceticismo epistemológico da agenda pós-moderna e, sobretudo, o decorrente da visão pragmática da vida social, influências consideráveis sobre este movimento” (MORAES, 2004, p. 351). A presença da influência pós-moderna é ampla e adentra nos vários aspectos relacionados à educação, pois ela

[...] se evidencia nos critérios que tem norteado a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação, na elaboração de currículos, na organização escolar, em suma, em um projeto político que investe numa concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto do exercício do pensamento (MORAES, 2004, p. 351- 352).

É preocupante, mas visível, que os ditames da lógica capitalista se estendem a todos os setores da sociedade. É significativa a gama de estudiosos que se rendem à lógica do capital e, conseqüentemente, esse espaço, que poderia ser de reflexões e discussões, é permeado por agentes adeptos do discurso dominante. Destaca-se, conforme Silva (2010, p. 201), que: “O pós-modernismo, como movimento teórico, se expressa, pois, como uma estrutura de sentimento – em termos culturais – de aceitação e conformismo da nossa condição social – sob a malha do capitalismo”.

Para Moraes (2004, p. 353), os tempos pós-modernos caracterizam-se por “[...] uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico”. Estes mecanismos são visíveis nos projetos direcionados pela UNESCO, por meio de seu treinamento, da transferência e compartilhamento de conhecimentos, ou seja, da divulgação de

experiências bem-sucedidas, pois conforme está disponível no site oficial, não basta saber agir, mas mostrar como agiu e quais foram os resultados dessa ação (UNESCO, 2010).

Por meio desse ideário, valoriza-se a ciência, mas não pelo conhecimento que ela pode produzir, e sim pelos seus subprodutos tecnológicos. Essas inovações no campo do conhecimento, segundo Moraes (2004, p. 352), exercem impactos sensíveis na área educacional, uma vez que se fazem fortemente presentes “[...] nas definições de políticas públicas nacionais e nas emanadas pelas agências multilaterais”. O desenvolvimento tecnológico não é a causa, mas é uma das ferramentas predominantes no contexto capitalista em vários aspectos, no que tange à produção, à reprodução, ao consumo desenfreado, e acaba constituindo-se em instrumento que serve ao capital e contribui para manter a exploração.

Desvelar as estratégias epistemológicas e políticas que servem ao capital é, portanto, tarefa urgente para a classe trabalhadora, e envolve o combate a qualquer forma de ceticismo e de negação da possibilidade do conhecimento. Isso, entretanto, não se constitui em uma tarefa simples. “Em um contexto no qual o capitalismo revela a sua face mais perversa e sua impossibilidade de garantir uma vida digna a todos, qualquer teoria que assuma a tarefa de desvendar facetas do mundo objetivo é combatida e desacreditada” (FONTE, 2010, p. 49). Urge, portanto, o combate permanente contra toda e qualquer posição e princípio pragmatista, particularista e utilitarista, hoje tão em voga no campo educacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo desenvolvido, foi possível constatar que o processo educacional está historicamente atrelado à lógica incorrigível do sistema capitalista. Ele toma a educação formal como instrumento de qualificação e de legitimação de seus valores excludentes, camuflando e naturalizando a exploração que lhe é inata. Na atualidade, a ideologia dominante, apoiada no discurso pós-modernista, propaga que estamos vivendo uma “nova era”, nega o modelo científico até então vigente e, em contrapartida, propõe um sistema completamente oposto ao negado. O estudo crítico realizado revela que o conhecimento proposto não foge à lógica do sistema, mas evidencia, ao contrário, uma ideologia que inviabiliza qualquer manifestação de resistência.

Verificam-se, assim, os limites emancipatórios de uma proposta educativa enquanto estivermos imersos neste sistema produtivo e sob a hegemonia do pensamento pós-moderno. Em contrapartida, é apontada a importância da apreensão dos limites que ele impõe para efetivar uma prática transformadora, que abarque a totalidade dos determinantes, necessária e imprescindível para a libertação da humanidade. A teoria e a formação política estão entre os elementos importantes para viabilizar uma possível ação consistente e realista, pois auxiliam na leitura do real, contribuindo para uma superação radical das relações produtivas pautadas na reprodução do capital.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARCANHOLO, M. D.; BARUCO, G. C. C. Pós-modernismo e neoliberalismo: duas facetas ideológico-políticas de uma pretensa nova era. **Lutas Sociais**, n. 21/22, p. 132-145, 2009.
- DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/UNESCO, 1998.
- FONTE, S.S.D. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 35-56, jan./mar. 2010.
- JACOMELI, M.R.M. **PCNs e Temas Transversais**: análise histórica das políticas educacionais brasileiras. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- MÁXIMO, M.J.; FAVARO, N.A.L.G. Políticas públicas, trabalho e o ensino da arte no Brasil. VII Seminário do Trabalho. Trabalho, educação e sociabilidade. **Anais...** Marília, SP, Unesp/RET, 2010, p. 1-19.
- MORAES, M.C.M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Perspectiva**, Florianópolis NUP/CED; Editora da UFSC, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004.
- MORAES, M.C.M. Recuo da teoria. In: MORAES, M.C.M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.
- NAGEL, L.H. Educação e desenvolvimento na pós-modernidade. In: NOGUEIRA, F.M.; RIZZOTTO, M.L.F. *et al.* (Orgs.) **Políticas sociais e desenvolvimento**: América Latina e Brasil. São Paulo: Xamã, 2007. p. 19-43.

- NOVAES, A.M. A ciência na pós-modernidade: a falência das metanarrativas e suas implicações na construção do paradigma científico contemporâneo. **Acta Científica. Ciências Humanas**, v. 1, n. 12, p. 9-21, 2007. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/acch/article/view/456>. Acesso em: 14 dez. 2021.
- SILVA, S.P. **Modernidade/pós-modernidade e educação no contexto do capitalismo tardio**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2010.
- UNESCO. **Representação da UNESCO no Brasil**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/areas-of-action/>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- WOOD, E.M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E.M.; FOSTER, J.B. (Orgs.) **Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 7-22.

CAPÍTULO V

A “REFORMA” DA PREVIDÊNCIA SOCIAL NO BRASIL: UM DEBATE NECESSÁRIO NA ATUALIDADE⁶

DOI: 10.51859/ampla.tes181.1122-5

PRISCILA SEMZEZEM
ESTER TAUBE TORETTA
DÉBORA RUVIARO
FLÁVIA DE BRITO SOUZA GARCIA

1. INTRODUÇÃO

O atual contexto brasileiro intensifica a precarização das condições de vida dos/das trabalhadores/as, considerando o desmantelamento do sistema de Seguridade Social indicado, principalmente, com a última “reforma”⁷ da Previdência Social, além de outras em curso.

A reforma é apresentada sempre como uma proposta elementar e necessária à eficácia e eficiência do Estado, por vezes, segmentada do amplo debate da Seguridade Social. Ao mesmo tempo em que se dissimulam os reais interesses em questão, também se persuade a classe trabalhadora a comparecer enquanto solidária neste processo.

Partimos do pressuposto que o movimento histórico da Previdência Social brasileira é considerado uma conquista importante, entretanto, na atualidade, vem se revelando um modelo de proteção social frágil e limitado a que foram sujeitados os/as trabalhadores/as. Este movimento, por sua vez, está posto em um permanente terreno conflituoso de interesses, em decorrência do antagonismo de classes.

⁶ O artigo aqui publicado é uma versão revista e atualizada da publicação feita nos *Anais do III Simpósio Internacional sobre Estado, Sociedade e Políticas Públicas - SINESPP*, promovido em 2020, pela Universidade Federal do Piauí, sob o título *A contrarreforma da previdência social no Brasil: um debate necessário na atualidade*.

⁷ Historicamente, as reformas são compreendidas como benéficas para a melhoria da qualidade de vida de uma população, significando uma ampliação dos direitos sociais. Neste texto, o termo “reforma” encontra-se entre aspas para dar ênfase ao fato de que, conquanto apresente modificações nas políticas sociais, a reforma da previdência não contempla as necessidades do conjunto da classe trabalhadora brasileira, mas sim responde aos interesses do capital.

Neste sentido, tratar desse objeto sob a sociabilidade capitalista requer a compreensão de que as relações sociais são determinadas por essa, e, ainda, conforme descreve Marx (2017, p. 80), “[...] se trata de pessoas na medida em que elas constituem a personificação de categorias econômicas, portadoras de determinadas relações e interesses de classes”.

Este artigo objetiva apresentar um panorama da “reforma” da Previdência Social brasileira na atualidade, consolidada na Emenda Constitucional nº 103/2019. Trata-se do resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa. Espera-se que este estudo contribua na tarefa histórica de desvelamento das determinações e impactos que envolvem as condições de vida dos/as trabalhadores/as brasileiros/as.

2. A ORIGEM DA SEGURIDADE SOCIAL NO BRASIL

Em se tratando do contexto mundial, a origem da Seguridade Social esteve determinada em uma conjuntura econômica, política e social marcada pelo capitalismo monopolista, bem como pelo acirramento da questão social⁸. Conforme Netto e Braz (2012), ao longo do século XIX, na Europa, o antagonismo social confrontava o protagonismo da burguesia conservadora com o proletariado revolucionário. A origem deste antagonismo se apresentava na condição de exploração da classe trabalhadora, marcada pela pobreza e precarização do trabalho.

A luta dos/as trabalhadores/as foi fundamental e repercutiu nos direitos sociais, no papel do Estado e na implantação de sistemas de Seguridade Social em diferentes países, sendo o modelo previdenciário aquele de maior relevância na proteção social vinculada ao trabalho. Entretanto, é preciso destacar, conforme Tonet (2015, p. 2):

[...] o fundamento ontológico do conjunto de direitos – civis, políticos e sociais – reside naquele ato de compra-e-venda de força de trabalho. A forma concreta desses direitos será sempre o resultado das lutas travadas entre capital e trabalho. Contudo, por mais aperfeiçoados que sejam esses direitos, eles jamais poderão ultrapassar os limites que lhes são postos pela reprodução do capital.

⁸ Por questão social, compreende-se o conjunto de expressões provenientes da desigualdade social historicamente produzida no modo de produção capitalista. Essas expressões – fome, miséria, pobreza, desemprego, indigência, etc. – tornam-se questão social no momento em que os/as trabalhadores/as se organizam enquanto classe social e exigem seus direitos, a serem viabilizados através de políticas sociais por meio do Estado (SANTOS, 2012).

Nesse sentido, cabe ressaltar que, dentre as funções assumidas pelo Estado no capitalismo monopolista, aparece o controle e preservação da força de trabalho, bem como a manutenção da reprodução do capital.

[...] o Estado - como instância da política econômica do monopólio - é obrigado não só assegurar continuamente a reprodução e a manutenção da força de trabalho, ocupada e excedente, mas é compelido (e o faz mediante os sistemas de previdência e segurança social) a regular a sua pertinência a níveis determinados de consumo e a sua disponibilidade para ocupação sazonal, bem como a instrumentalizar mecanismos gerais que garantam a sua mobilização e alocação em função das necessidades e projetos do monopólio (NETTO, 2009, p. 27).

Dentre os modelos de seguridade mais conhecidos, estão o de Bismarck, na Alemanha (1883), o de Beveridge na Inglaterra (1942), e o *Social Security Act*, nos Estados Unidos da América (1935), sendo que os dois primeiros nortearam as concepções originárias de Seguridade Social em vários países. De formas distintas na concepção e na cobertura, cumpriam a função de ofertar a proteção social aos trabalhadores, principalmente na impossibilidade do trabalho em detrimento da velhice, doenças ou acidentes. A maior parte dos países que implantaram esses sistemas contou com a expansão do emprego e com uma sociedade de base salarial, constituindo, desta forma, seu lastro de financiamento (BEHRING; BOSCHETTI, 2008). Embora esses sistemas tenham representado aparentemente ganhos a classe trabalhadora, Tonet (2015, p. 4) destaca duas características que marcam a luta da classe trabalhadora

Primeira: ela tem um caráter ao mesmo tempo de resistência e de recuo. Embora os trabalhadores tenham conseguido vencer algumas batalhas e impedido os avanços do capital em algumas frentes, o fato é que as vitórias do capital são flagrantemente mais amplas, profundas e sistemáticas do que os pequenos ganhos dos trabalhadores. De modo que a situação dos trabalhadores não só não melhora, mesmo que paulatinamente, se não que piora de modo progressivo. Os exemplos disso são tão abundantes e tão evidentes que não nos parece necessário enumerá-los. Segunda: as lutas atuais se situam em uma conjuntura na qual está praticamente ausente a perspectiva da superação radical da exploração do capital sobre o trabalho, isto é, a perspectiva revolucionária. A tônica, amplamente hegemônica, dessas lutas não é contra o capital e muito menos contra o Estado, mas com o capital e com Estado no sentido ou de obter ganhos pontuais ou de defender direitos anteriormente conquistados.

Desta forma, a proteção social e os direitos, antes inexistentes para a classe trabalhadora, tornam-se pauta da agenda pública, sem alterar a condição estrutural da sociedade de classes, pois, conforme explica Tonet (2015, p. 2): “[...] dada a dependência ontológica do Estado em relação à economia, as políticas sociais, por mais que possam contribuir para a defesa dos interesses dos trabalhadores, sempre esbarrarão nos limites insuperáveis postos pela reprodução do capital”.

Cada Estado-nação apresenta sua própria regulação no reconhecimento destes direitos, estabelecendo seus modelos de Seguridade Social, visto que são construções históricas, políticas e sociais. No Brasil, a instituição de um sistema de seguridade na forma de uma proteção regulada pelo Estado ocorreu posteriormente aos demais países europeus, demonstrando características tanto do sistema Bismarck como do sistema Beveridge, apresentando-se como um modelo híbrido, segundo Behring e Boschetti (2008).

Mota (2008) realiza uma análise da legislação previdenciária brasileira, bem como do movimento de constituição da Seguridade Social, o qual iniciou em 1923, com a criação das Caixas de Aposentadoria e Pensão (CAP), unificadas, no ano de 1933, aos Institutos de Aposentadoria e Pensão (IAP). Em 1966, estes foram organizados pelo Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), ainda não abarcando, entretanto, a integralidade da classe trabalhadora brasileira, apresentando-se de forma fragmentada e limitada na proteção, e obtendo a manutenção orçamentária a partir da contribuição dos/as próprios/as trabalhadores/as.

Enquanto pano de fundo deste processo, salienta-se que, de 1930 a 1960, o país alterou sua base econômico-social de rural para urbano industrial. Conforme Santos (2012), constituiu-se uma força de trabalho industrial assalariada, porém a industrialização e a modernização mantiveram intocados os elementos oligárquicos, autárquicos e senhoriais da burguesia brasileira. Em outras palavras, esses elementos políticos, culturais e econômicos continuaram a influenciar sobre a organização do Estado e o reconhecimento dos direitos da classe trabalhadora. Para a autora, o objetivo da política era incorporar o proletariado à sociedade e formar a identidade desta nova classe trabalhadora urbano-industrial.

Nesta perspectiva, a transição dos institutos de categorias profissionais para um modelo unificado e gerido pelo Estado era parte de um processo de desenvolvimento do capitalismo industrial. Então, a partir da década de 1970,

mesmo durante o período da ditadura militar, houve a ampliação do número de categorias de trabalhadores/as assegurados/as pelo regime de Previdência Social. Neste processo de unificação, já estava presente o debate da crise administrativa e política dos institutos, os quais atribuíam a critérios políticos e não técnicos os problemas de funcionamento, bem como a razão da crise financeira da Previdência Social (MOTA, 2008). Conforme a autora, apesar de haver ampliação dos benefícios e também de categorias profissionais asseguradas, ainda assim a proteção social brasileira demonstrava insuficiências no atendimento às demandas da classe trabalhadora.

Como consequência do modelo econômico e social no período, houve a intensificação das expressões da questão social, representadas num quadro de agravamento da precarização das condições de trabalho, da pobreza, da naturalização do mercado de trabalho informal e desqualificado, na elevação do nível de concentração de renda; avultando-se com isso as desigualdades sociais (SANTOS, 2012).

Contudo, as políticas de Previdência Social permaneceram com caráter indenizatório, constituídas por benefícios de condicionalidades restritivas, e vinculadas à contribuição baseada no contrato formal de trabalho. Para Boschetti (2009), como não houve a instituição de uma “sociedade salarial” no Brasil – o que significaria a generalização de empregos formais assalariados –, parte da população economicamente ativa nunca teve acesso aos direitos alicerçados no trabalho. Sendo assim, a organização de um modelo até então construído, alicerçado na perspectiva do trabalho formal, em um país com um grande contingente de trabalhadores informais, significa a não cobertura da proteção social.

Destaca-se que, a partir da metade década de 1980, com a abertura democrática, vivenciou-se um contexto adverso no qual a sociedade brasileira conviveu com limites no crescimento econômico, deflagração da dívida externa. Com isso, despontou a organização social por meio da ação sindical e partidária. Como parte deste movimento, a década de 1980 foi palco de crise da Previdência Social, o que levou à sistematização de diversos projetos sobre esta política (MOTA, 2008).

Na esteira desse processo, as expressões da questão social se traduziram em capital político da classe trabalhadora, que se aglutinou em torno dos movimentos sociais, participando do projeto da Constituição Federal em 1988. Nesta, organizou-

se um novo sistema de proteção social para a classe trabalhadora, reconhecendo a Previdência Social como parte integrante da Seguridade Social brasileira, aparentemente representando ganhos aos/às trabalhadores/as brasileiros/as.

No entanto, como já destacado neste estudo, as relações sociais capitalistas não são passíveis de controle. Mesmo com direitos regulamentados por meio da Constituição Federal de 1988, com a estratégia do capital para superar a crise, a política neoliberal despontou um processo de “reformas” nas políticas sociais, e no campo dos direitos sociais, entre eles, a Previdência Social. Para Netto (1996), se configura em um momento de transformações societárias, afetando diretamente a forma de viver em sociedade. A política neoliberal exige que o Estado atenda as demandas do capital, em detrimento do investimento em políticas sociais e na ampliação dos direitos sociais. O autor salienta, ainda, que “as corporações transnacionais, o grande capital, implementam a erosão das regulações estatais visando claramente à liquidação de direitos sociais” (NETTO, 1996, p. 100).

Desta forma, destaca-se que as conquistas não foram e nem são permanentes, pois a contradição em relação aos interesses econômicos e políticos, se revelam e se reconfiguram a cada contexto. Conforme Iasi (2019), prevalecia no imaginário político do período a compreensão de que seria possível uma “democratização da política”, acreditando que a força política dos trabalhadores seria a base para, gradualmente, alterar a ordem econômica. O autor percebe que houve, contudo, uma relativização dos aspectos perversos da ordem econômica capitalista, expressos na concentração de renda e nas desigualdades sociais, minimizando-se seu aspecto insuperável.

Isso significa que as conquistas de direitos da Constituição Federal de 1988 apresentam limites na dinâmica da sociedade capitalista, não sendo suficientes para superar a condição de exploração da classe trabalhadora. Reiterando essa ideia, ressaltam Mota e Tavares (2019, p. 237): “a luta de classes se constitui em uma prática que - a despeito de ganhos civilizatórios - não rompe com a reprodução das relações sociais sob o capitalismo.”

Diante disso, considerando as propostas de alteração da legislação e a conseguinte regressão de direitos voltados à proteção social da classe trabalhadora, faz-se necessário refletir sobre a “reforma” da Previdência Social no atual contexto, para compreendermos em que medida as propostas colocam em xeque a sobrevivência de trabalhadores/as brasileiro/as.

3. A “REFORMA” DA PREVIDÊNCIA SOCIAL NO BRASIL: ASPECTOS DA ATUALIDADE

Para o sistema capitalista, a Previdência Social é compreendida como uma importante estratégia de reprodução da força de trabalho e de socialização dos custos do trabalho, além de tornar-se um produto de viabilidade mercantil e financeira. Por outro lado, num dado momento histórico, mesmo que diante da necessidade de apaziguamento da população em virtude das lutas e movimentos de reivindicações sociais e sindicais, o Estado instituiu um avanço no sistema de proteção social com a Seguridade Social (CARTAXO, 2016).

A relevância do alcance obtido pela Previdência Social na lógica da Seguridade Social, de acordo com Mota (2008), está baseada na fonte de custeio, na organização administrativa e na participação dos/as usuários/as.

Nesta monta, é possível compreender que a “reforma” da previdência almeja afetar o núcleo duro da Seguridade Social. Para além do modelo de proteção social, o que está em questão é a efetivação de um projeto societário que objetiva a expansão dos lucros, impondo a subalternização e a exploração da classe trabalhadora. A “reforma” é instrumento para o pleno desenvolvimento deste projeto, promovendo a derrocada das garantias sociais no âmbito das políticas públicas. A Previdência Social é uma das mais atingidas porque se torna um negócio para o capital, o qual busca ampliar o sistema de previdência privada, ao passo em que se apodera do fundo público.

Neste sentido, para Boschetti (2009), esse processo suprime e altera direitos sociais por meio de mudanças constitucionais, promovendo uma verdadeira destruição do conjunto de políticas que compõe a Seguridade Social brasileira, utilizando-se do discurso da modernização e da inviabilidade de financiamento/gestão por parte do Estado. São discursos elaborados, com intuito de apresentar as reformas como a única saída para a superação da crise econômica, ao ponto de converter a própria classe trabalhadora como defensora dessas reformas e reprodutora dessas falas.

Estudos de Salvador (2012) sobre o orçamento da Seguridade Social constata que o tão propalado *déficit* da Previdência Social é falacioso, pois, na realidade, o governo esconde o *superávit* ao apresentar dados parciais que não retratam o vulto da arrecadação na totalidade do orçamento. Por trás dessas

manobras contábeis, percebe-se o interesse privado na previdência complementar, o uso do fundo público e o destino de recursos para a dívida pública externa. Logo, o capital ganha de todos os lados: seja pela alta capacidade rentista do fundo público, pela dívida pública e seus títulos, pela venda dos serviços privados ou pelo endividamento de pessoas jurídicas e físicas. Perante a sua avidez, é simplista e ingênuo acreditar que as reformas da previdência almejam apenas ajustes.

Neste campo de disputa, entre distintos interesses atravessados pelo Estado, emergem propostas de reformas que aniquilam a Seguridade Social de maneira parcelada, começando pela desvinculação de receitas, o congelamento dos investimentos públicos, passando pela flexibilização das regulamentações trabalhistas, até a Previdência Social. Estas ditas “reformas”, movimentam as estruturas e passam a estabelecer padrões reduzidos nas coberturas de proteção social, denunciando a fragilidade dos sistemas de proteção perante o capital.

No que tange à Previdência Social, alterações significativas contemplaram a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 06/2019, a qual foi aprovada em outubro do mesmo ano, gerando a Emenda Constitucional (EC) nº 103/2019. Esta emenda é marca concreta da reconfiguração dos direitos e do processo em curso da capitalização da previdência social brasileira, visando à obtenção de lucros em detrimento da proteção social.

Em síntese, entre as diversas alterações da EC 103/2019, destacam-se o tempo de contribuição para aposentadoria, bem como o cálculo do benefício, cujo valor será de 51% da média dos salários de contribuição, acrescido de 1% por cada ano trabalhado (BRASIL, 2019). Esta alteração indica que o trabalhador precisará contribuir ininterruptamente desde os 16 até os 65 anos, trabalhando, portanto, 49 anos. Torna-se um agravante a condição do/a trabalhador/a informal, que não assegura o recolhimento da previdência.

No caso de falecimento de cônjuge vinculado à previdência, o valor percebido passou a ser de 50% do valor total do benefício, tendo um adicional de 10% para cada dependente do casal. As pensões não serão mais vinculadas ao salário mínimo, mas num valor a ser definido por lei. Além disso, o valor extra pago por conta do número de dependentes não será agregado à pensão no momento em que dependentes completarem 18 anos. Também não será possível acumular esse benefício com outra aposentadoria ou pensão (BRASIL, 2019).

Essas alterações têm rebatimento na condição de vida da classe trabalhadora. Se, pela exaustão e precarização, muitos já visualizavam os benefícios previdenciários como algo inalcançável, com as novas regras, torna-se ainda mais difícil o acesso. A mulher trabalhadora é exemplo disso, já que, além da dupla jornada de trabalho e dos baixos rendimentos, estenderá em anos a possibilidade de alcance ao benefício. A parcela de mais baixa renda da classe trabalhadora é quem está vivenciando expressivamente a seletividade de acesso imposta por mais essa “reforma”.

Outra análise acerca do impacto da reforma considera o tempo médio de vida da população brasileira, que hoje é de 76,3 anos. Entretanto, se considerarmos a diferença dessa média por região – por exemplo, no Norte é de 71,4 e no Sul é de 79,7 (IBGE, 2020) –, provavelmente uma parcela da população brasileira não irá usufruir o direito à aposentaria.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) ainda retratam o número de 38,3 milhões de trabalhadores/as informais no Brasil, o que representa 40,7% do mercado de trabalho; sendo que, em 2019, 745 mil pessoas ingressaram nesta estatística. Quanto ao desemprego, 12,2 milhões de trabalhadores/as encontram-se nesta condição (IBGE, 2020). Tem ocorrido um crescimento exponencial do desemprego, a intensificação da terceirização e a flexibilização das relações de trabalho como práticas da realidade brasileira. O processo histórico da formação da força de trabalho ainda denuncia a desigualdade de classe social, raça/etnia, gênero, com alto contingente informal.

O contexto recessivo do trabalho formal e as novas conformações incidem em reflexões acerca da proteção social. A última “reforma” na Previdência Social impactou diretamente nos direitos de proteção ao trabalho, deslocando a centralidade para a assistencialização, com o objetivo de reduzir os custos da força de trabalho. Desta forma: “[...] a questão da proteção social migra para a compra de seguros privados ou para a proteção mínima” (MOTA; TAVARES, 2016, p. 247). Assim, no aprofundamento a partir da precarização das condições de vida da classe trabalhadora, o capital retroalimenta a condição de exploração desta classe.

O conjunto de “reformas” implantadas no Brasil na atualidade, como também a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou o valor dos investimentos públicos por vinte anos, a reforma trabalhista e a reforma da previdência, revelam um projeto societário levado a cabo pelo capital, reconfigurando a proteção social e

a própria capacidade de sobrevivência dos/as trabalhadores/as, demonstrando que o modo de produção capitalista é incontrolável.

Entretanto, compreendemos que assegurar a prevalência da Seguridade Social, em específico, a Previdência Social no atual contexto, pode representar a garantia de um nível de civilidade aos trabalhadores/as brasileiros/as, porém não significa a ruptura com o modelo de exploração presente nesta sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os modelos de Seguridade Social oscilam, a depender do movimento do capital, não passível de ser controlado, ou seja, de seu interesse e configuração da força de trabalho, em distintos períodos, bem como dos enfrentamentos políticos da classe trabalhadora, o que requer estudos e análises aprofundados e contínuos. No caso brasileiro, observa-se que, em nenhum momento da história, a totalidade da classe trabalhadora foi objeto de atenção à proteção ampliada em comparação a modelos de Seguridade Social de outros países.

Ao longo de sua trajetória, a Previdência Social brasileira foi alterada e atacada sob sua funcionalidade incorporada à seguridade, mantendo sua forma organizativa e política sem absorver parte do trabalho que é invisível e não reconhecido. Na atualidade, com as inflexões do capital por meio da lógica neoliberal, a Previdência Social se torna uma mercadoria rentável. Portanto, a “reforma” é parte de um projeto em curso para a garantia de reprodução do capital em detrimento da sobrevivência de trabalhadores/as.

Entendemos que a Seguridade Social, bem como a política de Previdência Social, não é capaz de mudar uma realidade pautada na exploração. Entretanto, neste momento histórico, representa a luta por um nível de civilidade nas condições de vida de trabalhadores e trabalhadoras brasileiros/as.

REFERÊNCIAS

- BEHRING, Elaine R. BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOSCHETTI, Ivanete. Seguridade social no Brasil: conquistas e limites à sua efetivação. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019.** Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília, Presidência da República: 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 04 jun. 2020.
- CARTAXO, Ana Maria Baima. A Seguridade Social em Tempos de Crise do Capital: As Contrarreformas Previdenciárias e o Serviço Social. **Boletim Eletrônico.** Conselho Regional de Serviço Social, 12. Região, 45. ed. Florianópolis: out. 2016. Disponível em: <http://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Boletim-45-Seguridade-Social-em-Tempos-de-Crise-do-Capital.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2020.
- IASI, Mauro Luis. Cinco teses sobre a formação social brasileira (notas de estudo guiadas pelo pessimismo da razão e uma conclusão animada pelo otimismo da prática). **Serv. Soc. Soc.** [online]. 2019, n.136, pp.417-438.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua: Taxa de desocupação [...]. **Agência IBGE Notícias**, Brasília, 30 abr. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27534-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-12-2-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-24-4-no-trimestre-encerrado-em-marco-de-2020>. Acesso 13 mai. 2020.
- MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital; tradução Rubens Erdele. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da Crise e Seguridade Social:** Um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 89 e 90. São Paulo: Cortez, 2008.
- MOTA; Ana Elizabete. TAVARES Maria Augusta. Trabalho e expropriações contemporâneas. In: MOTA; Ana Elizabete. AMARAL, Angela. (Orgs.) **Cenários, Contradições e Pelejas do Serviço Social Brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2016.
- NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social: Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serv. Soc. Soc.** São Paulo, n.50, p. 83-134, abr. 1996.
- NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: Uma introdução Crítica.** São Paulo: Cortez, 2012.
- SALVADOR. Evilásio. **Fundo Público e Seguridade Social no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2012.



SANTOS, Josiane Soares. **“Questão Social”: particularidades no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.

TONET, Ivo. **Qual política social para qual emancipação?** Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/>. Acesso em: 3 dez. 2021.

CAPÍTULO VI

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: REFORMAS EDUCACIONAIS E A RETOMADA DA MILITARIZAÇÃO

DOI: 10.51859/ampla.tesl81.1122-6

TEONE M. RIOS DE SOUZA R. ASSUNÇÃO
ARIOVALDO DE OLIVEIRA SANTOS

1. INTRODUÇÃO

O artigo traça considerações acerca da Educação Profissional e os intentos promovidos nas reformas educacionais desde os anos 1930 e após 1964, com atenção à constituição, norteados pela necessidade de sedimentar as bases da sociedade capitalista no país. Disto, decorre no interior das reformas legislativas propostas, a presença de exigências relacionadas à formação, qualificação e preparação para inserção no mercado de trabalho. Portanto, as reformas educacionais apreendidas por este artigo se encontram intimamente imbricadas com as demandas do capital, exigindo, assim, a análise articulada da educação profissional com as relações econômicas, sociais e políticas então estruturadas.

Segundo Lopes, Bortoloto e Almeida (2016), foi a partir da reforma de Gustavo Capanema, em 1942, que se estabeleceu uma dualização do ensino, com parte dele sendo direcionado para a formação de um ensino profissional para os filhos dos trabalhadores. Acompanham esta perspectiva o surgimento de leis que regulamentaram o ensino profissional em diversos setores da economia. A partir de duas estruturas educacionais paralelas e independentes, se via reforçada a dualidade de ensino e se formalizava um modelo de formação em que a separação entre educação básica e profissional constituía uma das estratégias encontradas pelo capital, via iniciativa no âmbito do Estado e seus aparelhos, para melhorar a eficácia da acumulação⁹.

⁹ “[...] um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de ‘suporte’” (ALTHUSSER, 1999, p. 104).

2. EDUCAÇÃO E TRABALHO NOS ANOS 1930

A institucionalização da Educação Profissional no Brasil teve sua origem no início do século XX. Sua finalidade era preparar a educação dos filhos da classe trabalhadora para atender aos interesses dos empresários, colocando à sua disposição uma força de trabalho jovem, disciplinada e capaz de ser incorporada ao setor industrial em expansão. Esta necessidade caminhava paralelamente à existência, nas primeiras décadas do século XX, de uma economia de caráter agrário-exportador, de um lado, e o aprofundamento do processo de industrialização do país, em sintonia com a expansão do capital mundial¹⁰ Desse modo, à medida que o capitalismo de base industrial se desenvolvia no país, novas exigências surgiam.

A educação, unindo formação e a qualificação da força de trabalho, consolidou iniciativas e leis que atendiam a duas necessidades. De um lado, novas exigências no plano do desenvolvimento do país; de outro, se mirava o par educação e formação profissional com o objetivo de conter o que eram considerados problemas de ordem social. O atendimento a estas duas necessidades se fazia a partir de um viés ideológico discriminatório no sentido da higienização e do controle sobre os pobres, percebidos enquanto força de trabalho em potencial. Um dos exemplos, neste sentido, é a própria constituição, no país, do Serviço Social e a preocupação com os “desajustados” e a sua necessária inserção na ordem social, a fim de garantir a harmonia entre as classes ¹¹.

¹⁰ Lênin atenta em seu estudo sobre o imperialismo para a tendência expansiva do capital nas primeiras décadas do século XX e a inserção dos elos débeis do capital a este processo, sobretudo sob a forma de realização de empréstimos bancários para financiar as bases industriais nos países até então essencialmente agrários. Cria-se, assim, através dos empréstimos, um vínculo de subordinação e dependência dos países do elo débil do capitalismo aos países hegemônicos. “Ao falar da política colonial da época do imperialismo capitalista, é necessário notar que o capital financeiro e a correspondente política internacional, que se traduz na luta das grandes potências pela partilha econômica e política do mundo, originam abundantes formas *transitórias* de dependência estatal. Para esta época são típicos não só os dois grupos fundamentais de países – os que possuem colônias – mas também as formas variadas de países dependentes que, dum ponto de vista formal, político, gozam de independência, mas que na realidade se encontram envolvidos nas malhas da dependência financeira e diplomática” Ver, LÊNIN, V. I., O imperialismo, fase superior do capitalismo. IN: LÊNIN, V.I., **Obras Escolhidas I**, Editora Alfa Ômega, S.P., 1986, p. 639.

¹¹ “Os princípios de auxílio social, desenvolvidos por melhor compreensão de solidariedade humana, a vigência de uma legislação de proteção ao trabalho sob a égide do Estado, estabeleceram vínculos novos entre a classe operária e a patronal. Nas relações entre as duas classes, na impossibilidade de um contato permanente direto e individual, para a solução de interesses comuns, visando o rendimento das indústrias, verificou-se, em países mais adiantados nesse setor a necessidade de uma organização de elementos mediadores. Dentre eles destaca-se a orientadora social” (p. 53). “[...] vimos a necessidade da organização do lar operário, para que dele, saiam indivíduos equilibrados, física e moralmente, capazes de maior e melhor rendimento no trabalho. Este resultado depende do

É possível acrescentar às duas determinações anteriormente assinaladas, uma terceira. O desenvolvimento da educação profissional articulava-se não apenas a necessidades colocadas pelas mudanças em curso na base produtiva nacional e a consequente modernização de base industrial acelerada, mas, também, às exigências de maior integração interna com a estrutura econômica mundial, do que resultou multinacionais se estabelecendo no Brasil e o aprofundamento da relação de dependência do país aos elos fortes do capitalismo mundial. Com relação a este processo, Biagini (2011), destaca seu caráter dualizado e elitista:

[...] Este procedimento consolidou a relação do capitalismo dependente no Brasil, que vinha ao encontro das necessidades reais da reprodução capitalista mundial. As novas demandas surgidas desta expansão industrial fizeram do ensino profissional uma das prioridades nacionais. Não obstante, permaneceu nas entranhas deste ensino a marca de ser ele destinado às camadas pobres da sociedade, uma vez que a outra vertente do ensino secundário continuava basicamente propedêutica e orientada para as classes economicamente favorecidas, para as quais se reservam as universidades (BIAGINI, 2011).

Dentre as prioridades nacionais para atender a expansão industrial, havia a intenção de se instituir em âmbito nacional uma de inspiração militar para a arregimentação da juventude que integraria futuramente o contingente da classe trabalhadora. Estes esforços estavam alinhados à preocupação dos empresários daquele período em dispor de uma força de trabalho jovem e capaz de favorecer o processo de industrialização, tendência que se manteve nas décadas seguintes. Daí a liberdade atribuída ao Estado pelo empresariado e suas demandas crescentes, no sentido de que o poder público atuasse na formação, treinamento e domesticação da potencial força de trabalho.

Sob esta perspectiva, Iamamoto e Carvalho (1993) apontam que o Estado passa a intervir diretamente nas relações entre o empresariado e a classe trabalhadora, gerindo a organização e prestação dos serviços. Através de entidades representativas do patronato, se torna cada vez mais íntima a presença dos interesses do capital junto ao Estado e seu modelo corporativo, tal como idealizado por Vargas. Isto é, um Estado forte, a fim de contrabalançar o peso político dos

preparo da própria casa, da escola doméstica, da escola elementar, das creches, conjugadas por uma mesma finalidade – educação da família proletária” (p. 55). PINHEIRO, Maria Esolina, Serviço Social, Documento Histórico (Serviço Social – Infância e juventude desvalidas, 1939), S.P., Cortez Editora, 1985.

setores populares e as debilidades crescentes da velha oligarquia. Configura-se, segundo Antunes (1982), uma espécie de bonapartismo no Brasil, a exemplo do que havia ocorrido na França à época de Luis Napoleão. Para o autor:

[...] a atuação do Estado brasileiro não se caracterizou “para melhor desempenho dos seus papéis 'distributivos' quanto às classes dominantes, mas, principalmente, para inaugurar uma função 'redistributiva' da posição relativa de cada fração burguesa. E a forma corporativa de Estado que sempre corresponde a uma exasperação de sua autonomia política, não consiste num meio para se distribuir equanimemente recursos e privilégios às frações de classes dominantes, mas um instrumento burguês de realização do industrialismo a partir da compulsão do Estado” (ANTUNES, 1982, p. 70).

O Estado Varguista atendia a essas novas necessidades de frações da classe capitalista no país, uma vez que se constituiu um aparato burocrático com várias instituições, cujo objetivo era manter as atividades econômicas e atuar diretamente como fomentador do desenvolvimento industrial do país. Centralizador e intervencionista, diante do equilíbrio entre as classes, pois nenhuma delas era capaz de se colocar como protagonista de um projeto de sociedade, o Estado, sob controle de Vargas, atuou em duas frentes. De um lado atendendo as necessidades do capital de formação da força de trabalho, inclusive e principalmente aquela do jovem, para bem desenvolver as atividades nas indústrias que emergiam. Ao mesmo tempo, procurava formas de conter os setores populares, acenando com embriões de políticas públicas capazes de apaziguar possíveis bolsões de revolta. Uma das ações, neste sentido, como analisa Antunes, entre outros autores, foi a instituição de sindicatos controlados pelo Estado (ANTUNES, 1983)¹².

Sobre este aspecto, José Albertino Rodrigues, em sua obra *Sindicato e Desenvolvimento no Brasil* (1979), demonstra como se construíram as primeiras iniciativas do Estado para conter a radicalização da classe trabalhadora. Ele alerta que a política varguista era de contenção da luta de classes pela defesa da necessária colaboração entre elas. Getúlio cooptou trabalhadores e empregadores. Segundo Rodrigues (1979), Vargas,

[...] não desarticulou o latifúndio e deu moratória aos cafeicultores, apesar de estabelecer o confisco cambial; organizou e fortaleceu o mercado interno e ofereceu à burguesia uma política de “paz social”, ao mesmo

¹². Cita-se aqui apenas um estudo dentre a vasta literatura que analisou o período do Estado Novo varguista e as instituições sindicais.

tempo que acenava para os trabalhadores urbanos com o salário-mínimo e uma variada gama de concessões trabalhistas (RODRIGUES, 1979, p. 76).

Neste contexto, a juventude apresentava-se como um segmento significativo para o exercício do controle da força de trabalho pelo capital via Estado. Com o intuito de arregimentá-los, em 1938, através de instituição como a Organização Nacional da Juventude, que tinha um forte caráter militar e teve inspiração nas organizações de juventude em países europeus, como a Itália e sua Juventude Fascista; a Alemanha e a Juventude Hitlerista; por fim, a Mocidade Portuguesa, em Portugal.

Estes intentos já estavam em construção, no entanto, em momento anterior. A Constituição de 1937, no artigo 132, destinado à educação, previa a fundação de instituições para organizar, à juventude, períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico de maneira a prepará-la ao cumprimento dos deveres para com o desenvolvimento e defesa da Nação. Nota-se, desse modo, que se desenhava cada vez mais a intenção do Governo em institucionalizar e organizar a juventude, inspirado em moldes fascistas, com vistas a construir um determinado extrato etário com a ética da disciplina e do trabalho. Mesmo neste momento, sob o comando da Presidência da República, acompanhado do Ministro de Estado da Guerra, da Justiça e da Marinha, se fazia presente, ainda, o referencial de tratar os problemas sociais como “caso de polícia”. Tanto o projeto possuía caráter militar que, em momento algum, o documento se referia ao Ministério da Educação e Saúde, órgão responsável pelas ações educativas e socializadoras destinadas à juventude na época.

É assim que, inspirado nas iniciativas internacionais, em 1938, o Presidente da República apresentou um projeto que regia sobre a Organização Nacional da Juventude. Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (1984, p. 20),

O documento original, parte dos arquivos de Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, tem o timbre do Ministério da Justiça, e não traz nenhuma menção à participação do Ministério da Educação e Saúde em um empreendimento que poderia ser entendido como de cunho também educativo. Segundo ele, a organização político-miliciiana da juventude caberia à direção e orientação exclusiva e direta do presidente da República e dos ministros de Estado da Guerra, da Justiça e da Marinha. O projeto, obedecendo à formalidade de um decreto-lei, é sucinto e objetivo, salientando apenas o esqueleto e os objetivos mais gerais da Organização, com algumas referências rápidas ao processamento e ao conteúdo político-ideológico da iniciativa.


A Organização seria regida e administrada por um Conselho Nacional, que estaria sob o comando do Ministro da Justiça, e a juventude deveria ser preparada e qualificada para atender as necessidades da nova realidade do país. Deveriam ser assistidos e educados em períodos de trabalho, mas promovendo, principalmente, a disciplina moral, o adestramento físico, de modo a estarem preparados para o cumprimento dos seus deveres junto à nação.

Embora, no primeiro momento, não estivesse contida a preocupação com a formação profissional, ao imprimir o treinamento físico, bem como a disciplina moral, indiretamente já apareciam ali indícios de vinculação entre disciplina e trabalho. Tanto que a juventude arregimentada pela Organização deveria receber instruções que a levasse a interiorizar o sentimento de disciplina e de educação para o exercício dos trabalhos militares. Gustavo Capanema também apresentou um documento em setembro de 1938, no qual sugeria a mudança de nome para “Juventude Brasileira” ou “Mocidade Brasileira”, com clara identificação com a “Mocidade Portuguesa”. Schwartzman, Bomeny e Costa (1984, p.28) destacam que:

Capanema conclui pela necessidade de se redefinir o escopo do decreto-lei, de forma que pudesse o Ministério da Educação ocupar-se prioritariamente de sua implementação. Para isso, a primeira decisão, deveria ser a de excluir da instituição projetada o ensino militar, ou seja, esvaziar seu conteúdo paramilitar. Os projetos se sucedem, e é fácil ver como a ideia de que seria possível criar no Brasil, pela via de um decreto presidencial, as formas paralelas de poder que caracterizavam na Europa as milícias fascistas, foi pouco a pouco sendo transformada em um movimento cívico educativo bem menos virulento, onde a dinâmica da mobilização miliciana era substituída por atividades tais como o enaltecimento às datas, aos vultos e aos símbolos nacionais.

Em dezembro de 1938, o Ministro da Guerra, Eurico Gaspar Dutra, encaminhou proposta de um novo projeto, cuja ideia era a criação da “Juventude Brasileira”, baseada no método de educação complementar do Escotismo, importado da Inglaterra desde 1910. Pela proposta de Dutra, deveria a instituição “Juventude Brasileira” orientar civicamente para o bom desempenho de suas funções como futuros “cidadãos soldados”.

Assim, é evidente o vínculo que se procurava estabelecer entre disciplina e educação. Na verdade, o que Dutra propunha era uma contribuição para a efetivação do nacionalismo brasileiro, e, para isto, a educação dos jovens era um campo fértil. Daí a intenção de incorporar o método do escotismo que mesclava a educação moral, cívica e física para atender a juventude. A preocupação com a família era central



na agenda educacional do Governo. Gradativamente, este tema ocupou lugar em todos os projetos de reestruturação nacional, uma vez que o objetivo era criar a nacionalidade brasileira. Para isto, dever-se-ia fixar os valores pedagógicos fundamentais à educação dos brasileiros, de forma a instigar o culto à nacionalidade. Assim, os debates tinham por eixo fundamental a disciplina, a moral e o valor ao trabalho. Os estímulos ao escoteirismo se mantiveram como referencial para uma pretendida militarização da juventude, como bem analisa Nascimento (2008). Segundo ele, é possível afirmar que, no Brasil, este movimento teve a sua importância no período de ditadura militar, mas, principalmente, durante o Estado Novo. A ideia original trazida da Inglaterra não era esta, mas à medida que foi despertando o interesse da juventude, atraiu também a atenção do presidente Vargas, que descaracterizou o projeto original de escoteirismo e implantou, em grande parte do Brasil, instituições cujo objetivo era militarizar a infância e juventude, dentro do espírito do que já vinha ocorrendo na Alemanha, Itália e Portugal.

As análises de Nascimento são reforçadas pelo estudo de Freitas e Biccas (2009). De acordo com a análise que realizaram, durante o Estado Novo, a política educacional que se propagou pelo Brasil foi de cunho autoritário e militarizante. O governo implantou várias medidas no sistema escolar com o objetivo de reforçar o nacionalismo, e, inclusive abriu espaço para a influência católica. Com uma grade curricular própria e bem organizada, o escoteirismo foi implementado durante o Estado Novo e contribuiu para a educação extraescolar em diversas partes do território brasileiro. Iniciado na década de 1930, influenciou a abertura de instituições extraescolares nos anos subsequentes e até mesmo os projetos de contra turno escolar.

Mesmo após o fim do governo Vargas, ainda era possível verificar a presença da proposta escoteirista na elaboração dos programas educacionais, até a Constituição de 1988. Efetivamente, o escoteirismo influenciou o surgimento de várias instituições que se propunham promover a inserção do jovem ao trabalho assalariado mediante uma formação que se orientava pela disciplina e o rigor militar. Semelhantes, são as chamadas Guardas Mirins e as Guardas Municipais, além de instituições como Zona Azul, Zona Laranja, dentre outras, que empregam jovens e conservam seus objetivos estruturados nas políticas de Estado dos anos de 1930.

3. O DEBATE DA PROFISSIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÓS-VARGAS

Vimos, até o momento, que o final da década de 1930 foi marcado pela configuração de um quadro de aspirações sociais, no que diz respeito à educação, e com ela, a educação profissional de base militarizada. Estes esforços se mantiveram no período subsequente, assim como a articulação destas iniciativas com as necessidades que se apresentavam no âmbito das indústrias. Manteve-se, assim, de pé o par educação com formação e qualificação da força de trabalho. Portanto, não é de se estranhar que tenham se consolidado iniciativas e leis que determinaram um novo quadro em que se cogitava educação e formação profissional à juventude da classe trabalhadora.

Nos anos 1960, ainda era intensa a presença do espírito militarizado da educação, do qual fornece um exemplo as Guardas Mirins, mas, sobretudo, com os presidentes Jânio Quadros e João Goulart, os intentos para dar continuidade à proposta de Educação Profissional com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 1961. A nova Lei estava pautada no princípio escolanovista, de cunho humanista, em que o objetivo era promover maior integração entre educação e trabalho de modo que pudesse favorecer, além do sistema produtivo, a juventude trabalhadora como parte das chamadas Reformas de Base do Governo Goulart, como se pode observar em pronunciamento a respeito:

Um dos principais obstáculos ao pleno desenvolvimento do povo brasileiro encontra-se na extrema precariedade da rede nacional de ensino, destinada à preparação da infância e da juventude. O progresso experimentado pelo país, nos últimos dez anos, tornou mais nítida a incapacidade de nosso sistema de educação. Em face da tecnificação dos processos produtivos na indústria e na agricultura, revelam-se ostensivamente as graves deficiências desse ensino, incapaz de formar a força de trabalho altamente qualificada que o desenvolvimento nacional requer (GOULART, 1987, p. 356-357).

Pelo pronunciamento de João Goulart, transparecia, mais uma vez, a preocupação com a necessidade de uma força de trabalho qualificada e o combate à educação precária até então existente no país, a qual não atendia o avanço científico e tecnológico das indústrias. Empolgado com a LDB de 1961, o então presidente João Goulart proclamava que a educação deveria adequar-se para atender além do sistema produtivo. Deveria favorecer a juventude na medida em que evitaria a

evasão escolar e asseguraria maior qualidade à formação da juventude, quando possibilitaria seu ingresso nas universidades:

Apenas 7 de cada 100 jovens que entram nas escolas de nível médio seguem o curso até a última série colegial. Atenção principal deve ser voltada para esses 93% que não concluem os estudos e vão procurar trabalho, despreparados para aquelas tarefas que se multiplicam com o desenvolvimento. Toda educação por eles recebida simulava prepará-los para o ingresso numa Universidade, cujas portas jamais lhes seriam abertas (GOULART, 1987, p. 355).

Os discursos acerca da relação entre educação e trabalho tornaram-se comuns durante o período que segue, não apenas por parte do Presidente Goulart. Aderiram a este discurso tanto lideranças políticas mais progressistas, como representantes dos setores industriais, no sentido de viabilizar a formação do homem brasileiro, objetivando a realização das tarefas que contribuiriam com o desenvolvimento econômico do país.

Dentre as intenções do governo João Goulart, em um contexto de crise política, na tentativa de conciliar metas reformistas com aquelas mais progressistas, mas sem a intenção de ser um planejamento de Estado, foi elaborado o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, sob o comando de Celso Furtado, Ministro do Planejamento. Dentre as ações e objetivos, o Plano previa investimentos e aperfeiçoamento do fator humano. Visava à educação e à saúde, buscando, assim, deixar a juventude melhor preparada. Tanto que o caráter profissionalizante do Ensino Médio tomou o lugar do ensino propedêutico e orientou a educação vinculada às questões do ensino para o trabalho. Carvalho (2003) enfatiza que os princípios humanistas se apoiaram nas teses da “teoria do capital humano”, em que a educação nada mais é do que um investimento, tanto em construções e equipamentos, como no preparo dos alunos e professores.

De acordo com Fávero (2001), o Plano Trienal de 1960 continha objetivos que explicitam a intenção do governo com relação à juventude da classe trabalhadora:

1) Recuperar a rede nacional de escolas técnico industriais [...] utilizando melhor seus recursos ociosos, ampliando largamente as matrículas e diversificando modalidades de ensino. Para isso será executado um plano que visará proporcionar:
a – cursos técnicos de nível colegial para jovens graduados em ginásios comuns;

- c - [...] curso vespertino e noturno de capacitação profissional para pessoal da indústria, sem exigência de formação acadêmica;
- d – cursos especiais de formação técnica para jovens que frequentam ginásios comuns, mas desejam obter uma preparação profissional.
- 4) [...] Implantação da rede nacional de ginásios industriais e colégios modernos, assim denominados porque ministrarão um tronco comum de quatro matérias por ano que, combinadas com duas optativas, permitirão graduar os alunos, segundo suas aptidões, em cursos de tipo secundário, industrial ou comercial, adaptados às necessidades de pessoal qualificado, tanto técnico quanto para serviços.
- 5) Realização de amplo esforço de recuperação cultural de jovens em curso de nível médio, mediante programas especiais de preparação para exames parcelados de madureza do 1º e 2º ciclos, [período noturno].
- 6) Ampliação dos serviços nacionais de bolsas de estudo, com objetivo de assegurar o custeio da educação de 150.000 jovens em escolas particulares [...] ou garantir as despesas de manutenção de alunos de escolas públicas (FÁVERO, 2001).

É visível o interesse do Governo João Goulart em articular a educação geral do jovem com a formação para o trabalho e pelo trabalho. Na medida em que toma como referência a necessidade das indústrias, fica clara, também, a intenção em conciliar os interesses sempre em direção às necessidades postas pelo setor produtivo, haja vista que, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, se evidencia a tendência a tecnificar o ensino através do ensino industrial. Assim, ideologicamente, a educação foi se consolidando enquanto um investimento, na medida em que seria por meio dela que a juventude se aperfeiçoaria enquanto “capital humano”.

4. EDUCAÇÃO E TRABALHO PÓS-1964

A partir do Golpe de 1964, a preocupação em formar a juventude para e pelo trabalho no Ensino Médio conduziu à implantação de reformas educacionais, como políticas públicas. Desde então, a educação profissionalizante se generalizou por todo o país, atrelando-se a iniciativa à compreensão do desenvolvimento econômico via melhor formação educacional da classe trabalhadora. Assim, cada jovem que concluísse o nível médio seria considerado uma força de trabalho “disponível” a ocupar uma vaga de emprego. Porém, as contradições próprias das relações capitalistas de produção não permitem que todos disponham de um emprego. Além disso, desconsiderou-se que o Ensino Médio poderia ser o início da definição das escolhas profissionais dos jovens para ingresso na universidade, e não o fim, como fora legitimado na legislação. Segundo Ziliani (2010):

Pode-se afirmar que foi uma “constelação de regularidades”, presentes em diferentes práticas e discursos de várias décadas, especialmente retomados a partir dos anos de 1960, que instituiu e possibilitou dizer, como necessidade, um ensino médio voltado para o trabalho que ainda hoje nos cerca. Ampliando e complementando, de modo mais incisivo, ou de outro modo, essa preocupação em formar jovens para o trabalho já no médio, aparece e se implanta – a partir de práticas que vão ocorrendo a partir do golpe de 1964, marcadamente com as manifestações de 1968 – as reformas educacionais ocorridas no final dos anos de 1960 e no início da década de 1970 (ZILIANI, 2010, p. 20-21).

Nos diferentes momentos históricos, distintas modalidades educacionais e profissionalizantes foram se desenvolvendo em sintonia com as necessidades do capital. No entanto, em 1964, o pacto estabelecido entre o presidente João Goulart e os setores populares, visando as Reformas de Base que favoreceriam a classe trabalhadora, soava como ameaça para a expansão do capital estrangeiro. Propagava-se a ideia de necessidade de um governo forte que pudesse evitar a inflação, a recessão e o comunismo. O Golpe de 1964 respondeu a essa necessidade.

Sabe-se que as Forças Armadas brasileira ocuparam o Estado para servir aos interesses do capital. O Governo Militar se desenvolveu a partir de alguns princípios, como o individualismo, conservadorismo e disciplinamento como meio de manter a ordem social e a segurança do país. Foi nesta perspectiva que o princípio da educação profissionalizante ganhou espaço e se propagou pelo país com ações empreendidas tanto pelo governo e referendadas pela hegemonia burguesa nacional.

O discurso proferido pelo então presidente Castelo Branco permite visualizar a importância do ensino profissionalizante e sua vinculação com as necessidades da acumulação capitalista no país:

[...] no ramo secundário implantar-se-ão novos ginásios, acelerando-se também o treinamento do pessoal docente e administrativo; na modalidade comercial, providências serão tomadas para anular as distorções que o assaltam e terá prosseguimento a obra de assistência técnica aos estabelecimentos que o ministram; o ensino industrial será ampliado, de modo a formar o maior número possível de técnicos industriais e auxiliares técnicos (BRASIL, 1987a, p. 382).

De certa forma, o Governo conclamava tanto representantes do ensino público como da educação privada a enfrentar as dificuldades vivenciadas pelo Ensino Médio como problema geral que o Estado precisaria resolver. A ampliação do número de vagas para a educação profissional era um dos objetivos a cumprir.

Com o intuito de eliminar tais dificuldades, o Governo ampliaria os chamados ginásios polivalentes, além do programa de assistência técnica que auxiliaria os estabelecimentos de ensino. Críticas acerca de um Ensino Médio altamente voltado aos aspectos acadêmicos, desarticulados do mundo do trabalho e suas exigências, acompanharam os discursos dos governos e seus representantes durante o final dos anos de 1960 e 1970, revelando a adesão à concepção da educação como investimento, até porque, por este caminho, justificavam-se os recursos que o país receberia a partir de convênios e acordos impostos por organismos internacionais.

A reforma da educação ocorrida com a mudança da Lei em 1971, no período da ditadura militar, era justificada pelos defensores do regime como “necessidade” para alteração da Lei com o intuito de atender o “novo” momento, que precisava de uma “nova” escola. Assim, fora implantada a reforma educacional no sentido de atender o novo projeto nacional em construção e que supostamente alavancaria o país para o desenvolvimento, na medida em que atenderia as questões mercadológicas.

Aprovada durante o governo Médici, sob a efervescência do chamado “milagre econômico”, a educação profissional foi privilegiada e se generalizou a profissionalização para todos os cursos desse nível, como estratégia política necessária. Adequações foram realizadas ao currículo escolar. Compreendia-se, também, que ele era um meio de divulgar ideologias, favoráveis à implementação do capitalismo. Neste sentido, reforçavam-se os valores cívicos, morais e religiosos com o intuito de formar a juventude enquanto força de trabalho pacífica, submissa e principalmente, que se sujeitasse a reprodução dessas ideologias.

Pela Lei, todas as instituições escolares, em todos os graus, deveriam ministrar as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Ensino Religioso e Programa de Saúde, o que representava a aproximação do pensamento conservador ligado à Igreja Católica com a Doutrina da Segurança Nacional sustentada pelos militares. Desta forma, essas disciplinas foram impostas como instrumento necessário para inculcir o “espírito” de patriotismo cultivado naquele momento político.

A educação nesse período esteve ligada aos ditames repressivos da ditadura militar, como alerta Jacomeli (2004):

[...] a educação relacionou-se à repressão, a privatização e a exclusão de grande parcela das classes populares do ensino público de boa qualidade, a institucionalização do ensino profissionalizante, a desmobilização do

Frente a isto, a Lei nº 5.692/71 fez emergir a “reforma educacional” no interior dos embates políticos travados durante a ditadura militar. Momento em que a repressão à sociedade, o controle estatal direto nas escolas e, principalmente, a expedição de um dos maiores instrumentos repressivos, o Ato Institucional número 5 (AI-5), alterava toda a estrutura do ensino brasileiro, no sentido de promover o desenvolvimento econômico, sob a orientação do slogan “educar todos para o trabalho”. Isto se pode observar em trechos reproduzidos da mensagem do presidente Médici, em seu último ano de governo ao Congresso Nacional:

Em 1970, preparam-se as linhas mestras de uma política nacional no campo da educação, partindo das seguintes premissas básicas: a educação deve ser entendida como investimento; cumpre respeitar-se a vocação dos indivíduos, mas a expansão da oferta e os incentivos às pessoas devem responder **às prioridades estabelecidas em função das necessidades reais da formação de recursos humanos, imprescindíveis aos reclamos do desenvolvimento brasileiro** é a democratização do ensino imperativo de natureza política e ética: a educação deve voltar-se para a valorização do homem, sem perder de vista a formação humanística que realiza o homem no seu todo; [...] deve ser finalidade da educação preparar a pessoa para o exercício consciente da cidadania democrática, segundo a formação idealística, garantidora da prevalência dos valores espirituais e morais sobre os materiais; **deve ser o analfabetismo atacado concomitantemente para busca acelerada da universalização da taxa de escolarização e pelo rápido decréscimo do número de analfabetos adolescentes e adultos** (MÉDICI, 1987, p. 422, grifo nosso).

Era, assim, marcante nos discursos no interior dos embates travados entre as lideranças que representavam o Estado sob o poder dos militares, a aspiração a uma educação cuja função era subordinar o aluno ao mercado de trabalho. Para isto, convocava-se a sociedade a abraçar o “projeto nacional” de desenvolvimento, com o objetivo de tornar o Brasil uma potência. Médici, em um de seus discursos nos anos de 1970, dizia pretender diminuir os índices de analfabetismo, que, no período, ultrapassavam os 33,6%. Sinalizou preocupação com o dualismo que ainda separava a educação para a juventude da classe trabalhadora e da classe burguesa.

A partir da Lei nº 5.692 de 1971, vários Planos Setoriais de Educação e Cultura surgiram com o intuito de adequar a profissionalização do 2º Grau. No entanto, estes Planos seguiram as mesmas inadequações, na medida em que, sob o discurso assistencialista, desvinculavam o conhecimento e vinculavam o que

compreendiam como “uma questão maior”, sob o *slogan*: “para quem tem fome não se ensina, dá-se merenda escolar” (OSÓRIO, 1991, p. 26). Esta foi uma prática que emergia junto à questão educacional e se manifestava em contraposição ao que propagavam os discursos oficiais em relação ao “combate” ao analfabetismo. Tratava-se de uma juventude cada vez mais empobrecida intelectual e materialmente pelos problemas sociais provenientes da desigualdade social crescente no país. Portanto, era uma juventude que, na realidade, se apresentava como o oposto do difundido pelo discurso oficial.

A educação profissional imposta à juventude que atingia o Ensino Médio foi alvo de críticas severas nos anos subsequentes devido a seu fracasso, tanto que, em 1982, com João Batista Figueiredo na presidência da República, foi promulgada a Lei nº 7.044, que alterou dispositivos da Lei nº 5.692 de 1971. Esta Lei, que tratava sobre a profissionalização do ensino de 2º grau, substituiu a expressão “qualificação para o trabalho” por outra que trazia escrito “preparação para o trabalho”, o que fez com que o segundo grau deixasse de ser profissionalizante obrigatoriamente, mas ficou sem características próprias. Ao alterar os dispositivos da Lei nº 5.692/71, que se referia à profissionalização e implicava em algumas modificações curriculares, as escolas também foram dispensadas da obrigatoriedade da profissionalização, tanto que passaram a enfatizar a formação geral. No entanto, com a Lei nº 7.044/82, a qualificação para o trabalho antes prevista pela Lei anterior (5.692/71), foi substituída pela preparação pelo trabalho como se fosse um aprofundamento da proposta inicial de educação profissional. No entanto, retirou a obrigatoriedade das escolas quanto às habilitações profissionais e abriu a possibilidade de ser desenvolvida pelo âmbito privado, como prevê o Artigo 6º da Lei nº 7.044 de 1982:

Art. 6º – As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas.

Parágrafo único – A cooperação quando feita sob a forma de estágio, mesmo remunerado, não acarretará para as empresas ou outras entidades vínculo algum de emprego com os estagiários, e suas obrigações serão apenas as especificadas no instrumento firmado com o estabelecimento de ensino (BRASIL, 1982).

5. DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO PÓS REGIME MILITAR

O período de transição do regime militar para o regime civil foi acompanhado por preocupações cada vez mais frequentes no que se refere à relação educação

profissionalizante, trabalho e juventude. Isto não significa afirmar que durante o Regime Militar a questão tenha sido abandonada. Sob o comando dos governos militares, ocorreu a Reforma da Educação Básica através da Lei nº 5.692/1971, que, na verdade, foi a tentativa de estruturar a educação para o nível médio em educação profissional para toda a juventude. As mudanças ocorreram no grau primário, ginasial e colegial, que se transformaram em 1º e 2º graus. Em torno dessa mudança, instaurou-se uma polêmica devido ao caráter de obrigatoriedade da profissionalização para todos os cursos em nível de 2º grau.

De certa maneira, o governo autoritário, com o intuito de apaziguar os conflitos junto à classe trabalhadora, buscou atender algumas demandas quando a pressão se fazia no sentido de garantir acesso a níveis mais elevados de escolarização aos jovens. Paralelamente a isto, articulou as respostas ao projeto de desenvolvimento da industrialização do país, carente de uma força de trabalho tecnicamente melhor preparada. Assim, a intenção do governo militar era atender as demandas da classe trabalhadora pela via da formação técnica profissionalizante em nível de segundo grau, garantindo igualmente os interesses da acumulação capitalista no país.

Neste sentido, a reforma educacional possibilitou incrementar as Escolas de Educação Profissional, desde os Institutos Federais, até as escolas Estaduais e Municipais. A orientação era para que a política educacional atendesse as metas de desenvolvimento e segurança como meio de exercer o controle, a repressão e promoção social. Neste sentido, Machado (1989) analisa ser este um dos grandes motivos pelos quais se valorizava o técnico industrial.

O técnico seria o elo entre as necessidades da empresa e as dos trabalhadores, por conseguinte, entre a classe dominante e a classe dos trabalhadores. Daí a valorização e consequente investimento nas escolas profissionais ou Escolas Técnicas Federais, que seriam responsáveis pelo perfil deste profissional pela disciplina e pelo conteúdo do ensino. Isto por que: 'Existe sempre a possibilidade do técnico desempenhar um papel diferente, identificando-se com os interesses dos trabalhadores e a possibilidade de negação do que dele é exigido é uma questão fundamental para o capital' (MACHADO, 1989, p. 67).

Entretanto, apesar de a Lei prever tais mudanças, elas não foram legitimadas. As escolas privadas continuaram a oferecer cursos propedêuticos à juventude da classe burguesa, enquanto o ensino de segundo grau profissionalizante era ofertado pelas escolas estaduais e federais. A isto, agregou-se uma determinada função

reservada à instituição escola. Durante a vigência da Ditadura Militar, a sociedade brasileira foi mobilizada no sentido de implantar a ideologia que vigorava naquele período, isto é, de proteção às instituições das investidas do comunismo, visando o pleno desenvolvimento econômico para a nação brasileira, sob o comando dos militares. Neste sentido, a escola era o alvo, por ser considerada o grande instrumento de doutrinação. Tanto que foram implantadas disciplinas como a Educação Moral e Cívica, para, através dela, doutrinar a juventude e prepará-la para ingressar no mundo do trabalho naquele momento. As orientações de órgãos internacionais para a educação só reforçavam os interesses impostos pela classe dominante no que se refere a incutir a ideologia de promoção do desenvolvimento e modernização da produção nacional brasileira.

A profissionalização compulsória imposta pela Reforma da Educação foi problemática em razão de que a concepção curricular presente na Lei empobrecia a formação geral do jovem, com a educação e formação profissional visando tão somente atender as demandas das indústrias. Desta forma, destoando totalmente do que previa a Lei, em vez de se ampliar a duração do 2º grau profissionalizante, para incluir conteúdos da formação profissional integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o oposto se verificou. Tais conteúdos foram eliminados, permanecendo o caráter instrumental e de baixa complexidade.

O acordo MEC-USAID, firmado em 1964 durante o Regime Militar entre Brasil e os EUA, incluiu uma série de convênios entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development*, foi o grande referencial na política educacional nesse período, com a promulgação da Lei nº 5.692 de 1971. Esta Lei sofrerá modificações com a promulgação da Lei nº 7.044 de 1982, que desobrigou a profissionalização no ensino de 2º grau, manteve-se a antiga concepção de educação e abandonou o referencial de trabalho como princípio educativo. Esta alteração apenas favoreceu o setor privado, que passou a integrar as escolas responsáveis pela educação profissional. Através da alteração dos dispositivos da Lei, descaracterizou-se a educação profissional para a juventude e ficou evidenciado que a intenção de escola única e profissionalizante, na prática, não se concretizou, apesar da tendência a uma certa apropriação de valores que eram totalmente estranhos ao espectro ideológico do regime.

Tanto no plano da profissionalização como naquele da educação regular, o Regime se mostrou débil para responder ao problema. O Censo de 1980 apontava

que a taxa de analfabetismo estava em 25,5%. A população em idade escolar era próxima a 23 milhões, e, desta, 1/3 não frequentava a escola. As debilidades das iniciativas do regime no terreno educacional concorriam outras, de caráter distinto. A ela, tentou responder o governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, de 1983 até 1987, com a educação em tempo integral, mediante a criação dos Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs). No entanto, esta proposta foi duramente combatida pelos militares e políticos da oposição por entenderem que era onerosa para os cofres públicos. Na prática, temia-se, também, que os CIEPs possibilitassem o desenvolvimento do senso crítico da juventude.

Com a transição do regime militar para o civil, a educação profissional ganha novo fôlego, principalmente durante o governo de José Sarney que governou de 1985 a 1990, com o *slogan* “Tudo pelo Social”. Em nome da “Nova República”, o governo demonstrou preocupação com a promoção da democracia e o desenvolvimento com justiça social, conforme evidencia Vieira (2015):

[...] a educação deveria ‘ser então efetivada como uma ação eminentemente democrática, tratada dentro de uma perspectiva ampla e global requerida pela sociedade. A educação básica, direito de todos os cidadãos e de plena responsabilidade da sociedade brasileira, deverá alcançar sua universalização com a participação ativa de todos os seus segmentos’ (VIEIRA, 2015, p. 428).

Nota-se que, no período de transição do Regime Militar para o civil, na “Nova República”, a preocupação no âmbito do Estado com a efetivação de políticas públicas era bem reduzida. Em relação à educação, começava a se intensificar a necessidade do seu aprofundamento, ainda que o Estado não aparecesse como responsável pela promoção das políticas públicas, apesar do espaço a ele reservado pela Constituição Federal de 1969. Neste período, predominam essencialmente as ações de governo, e não políticas de Estado, propriamente ditas, em sintonia com os preceitos constitucionais.

Com a transição para o regime civil, dos quais dois marcos são a luta pela emenda Dante de Oliveira, em 1984, e a promulgação da Constituição de 1988, se assiste a um retorno dos militares “à caserna”. Isto não eliminou o fato de que a presença dos militares na política brasileira nunca deixou de pairar como uma sombra sobre a “sociedade civil”. Cite-se, por exemplo, que a própria Constituição “Cidadã” de 1988, contraditoriamente, reservou aos militares o papel de garantidores das leis e da ordem. Além disso, a Constituição de 1988, apesar de ser

fruto de movimentos sociais, foi um projeto marcado por negociações que viabilizaram a permanência das Forças Armadas, bem como de oficiais militares, que, na verdade, não aderiram o projeto democrático da Constituição de 1988.

Na esteira da correlação de forças, de um lado, se posicionaram os oficiais que, naquele período, compreendiam as Forças Armadas como poder tutelador do Estado, e, de outro lado, os que compreendiam as Forças Armadas como poder moderador da democracia. Este embate tem sido reavivado no Governo do presidente Bolsonaro, assim como os esforços de expansão das escolas militares. Desta vez, não com a preocupação de formar uma força de trabalho disciplinada, como era o caso da Guarda Mirim, e sim reforçar o campo ideológico para governadores mais conservadores através da formação de jovens militares ideologicamente formados desde a mais tenra idade.

A força detida pelos militares, ainda no Brasil atual, explica a facilidade com que proliferou a proposta de expansão de um sistema militar de ensino, nos moldes das academias militares. Esforços que se articulam à tentativa de construção de hegemonia política e ideológica no campo militar dentro do leque de construção de projeto aparentemente liberal na economia e, seguramente, conservador, no plano político, com os valores da “democracia” preenchendo apenas um pano de fundo vazio e abstrato.

A re-militarização com o governo Bolsonaro apenas tenta resgatar, com seu anacronismo social, uma experiência passada. Iniciativa favorecida quando se considera que, no início do governo Bolsonaro, cresceu o número de militares reformados, envolvidos na política e disputando as eleições, ocupando cargos eleitorais de confiança, confirmando a tendência à militarização da gestão do Estado brasileiro. Dados revelam que:

Em 2018 a chapa presidencial vitoriosa foi composta por um capitão e um general, em 2020 a eleição teve o maior número de candidatos militares dos últimos 16 anos, foram 6.755 no total. É crescente o número de militares cedidos para cargos civis no governo federal ao longo dos últimos anos. Mas chama a atenção o salto que se observa a partir do governo Bolsonaro: de 2018 a 2020, aumenta em cerca de 55% a presença de militares na administração federal (NOZAKI, 2021 p. 12).

Ao lado desses dados, é possível observar, ainda, outros publicados pela Revista da Administração (2021), nos quais se aponta que:

[...] entre 2016 e 2020 cresceu em 34,5% o número de militares em cargos comissionados, com destaque novamente para a área da saúde. Chama atenção a presença contundente no Ministério da Educação, fundamentalmente nas áreas ligadas ao ensino superior; no Ministério da Saúde atuando na ANVISA; no Ministério da Agricultura ocupando o INCRA; no Ministério dos Direitos Humanos, ocupando a FUNAI; no Ministério da Cidadania, ocupando a pasta responsável pelos Esportes; no Ministério do Desenvolvimento Regional, ocupando o departamento responsável pela defesa civil (NOZAKI, 2021 p. 15).

Neste quadro, que antecede o Governo Bolsonaro, mas se potencializa nele, no qual os militares voltam a se fazer presentes, com maior intensidade, ocupando, inclusive, postos estratégicos em áreas importantes, como a ambiental e energética, por exemplo, cria-se, conseqüentemente, um quadro mais favorável para se pensar a expansão da educação militar. Esforços que se entrelaçam, também, com outra questão não menos importante que integra o plano discursivo: o de uma suposta necessidade de reforma total dos parâmetros morais da sociedade brasileira e da juventude em particular. Questão que muito se assemelha, assinala-se aqui, àquela que marcava os anos 1930, quando se evocava com frequência a figura daqueles que, aparentemente, integravam a “infância desajustada”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que sejam projetos distintos, construídos em momentos diferentes, nota-se que o modelo educacional “desejável” continua a se fazer presente no debate brasileiro. Contudo, no que concerne às escolas de perfil militar, as propostas se evidenciam distantes daquelas que nortearam, por exemplo, os anos 1930, uma vez que, hoje, estão mais voltadas à preocupação de militarização pura e simples da juventude. Disto, decorre a evocação contínua, no plano discursivo, da necessidade de proteção e desenvolvimento das instituições, e, de forma quase que exclusiva, da preocupação em livrar a nação das “investidas do comunismo”. Da proposta atual, extirpou-se, por exemplo, a preocupação com um tipo de educação voltado a “enquadrar” os mais pobres. Moveu-se para outro plano, desse modo, o debate sobre Educação Profissional, o que se viu favorecido por outros mecanismos encontrados pelo próprio capital para formar a sua força de trabalho necessária, seja com formação interna, seja com profissionais de escolas técnicas. Assim, se antes a dualidade era orientada para a formação profissional dos jovens, os tempos recentes indicam que ela se deslocou para dois tipos de educação: a de formação tradicional

e a de formação militarizada, preparando para futuros quadros de comando e controle disciplinar posterior no interior do aparelho de Estado.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L., O Estado e seus Aparelhos. In *Sobre a Reprodução*, Vozes, Petrópolis, 1999.
- ANTUNES, R. **Classe operária, sindicatos e partido no Brasil**: um estudo sobre a consciência de classe, da revolução de 30 até a aliança nacional libertadora. São Paulo: Cortez, 1982.
- BIAGINI, J. Revisitando momentos da história do ensino técnico. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, 5, 2001, Ouro Preto. **Anais...** Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1713.htm#ftn2>. Acesso em 05 dez. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Lei de Profissionalização do 2º grau. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.
- BRASIL. Lei Federal nº 11.129 de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, cria o conselho nacional da juventude – cnj e a secretaria nacional de juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial**. Brasília, DF, 01 jul. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.
- BRASIL. Lei nº 10.748, de 22 de outubro de 2003. Cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens - PNPE, acrescenta dispositivo à Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, e dá outras providências. **Diário Oficial**. Brasília, DF, 03 dez. 2021.
- BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Lei de Profissionalização do 2º grau. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.
- BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Lei de Profissionalização do 2º grau. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 19 out.

1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm
Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 11.129 de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, cria o conselho nacional da juventude – cnj e a secretaria nacional de juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial**. Brasília, DF, 01 jul.2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.748, de 22 de outubro de 2003. Cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens - PNPE, acrescenta dispositivo à Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, e dá outras providências. **Diário Oficial**. Brasília, DF, 23 out. 2003.

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

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Lei de Profissionalização do 2º grau. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm
Acesso em: 15 nov. 2021.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O Estado Novo (1937-1945)**. São Paulo: Difel, 1977.

FÁVERO, Osmar (Org). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOULART, João B. Marques. Mensagem presidencial ao congresso nacional pelo presidente da república. In: MEC/INEP. **A educação nas mensagens presidenciais** – período 1890-1986. Brasília: INEP, 1987, p. 356-357.

IAMAMOTO, Maria Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

JACOMELI, Mara R. Martins. **Dos estudos sociais aos temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras (1971- 2000)**. 2004. 202 p.

LÊNIN, V. I., O imperialismo, fase superior do capitalismo. IN: LÊNIN, V.I., Obras Escolhidas I, Editora Alfa Ômega, S.P., 1986.

LOPES, Christiani Bortoloto; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli; ALMEIDA, Shiderlene Vieira de. Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555-581, mai./ago. 2016. Publicação Contínua. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 02 dez. 2021.

- MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Cortez, 1982.
- NOZAKI, William. A Militarização da Administração Pública no Brasil: Projeto de Nação ou Projeto de Poder? In Cadernos da Reforma Administrativa. Fonacate. Maio, 2021.
- OSÓRIO, Antônio Carlos do N. **Análises das incongruências na preparação não profissionalizante e profissionalizante para o trabalho no 2º Grau da rede de ensino estadual de Mato Grosso do Sul**. 1991. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1991.
- PINHEIRO, Maria Esolina. **Serviço social documento histórico**. São Paulo: Cortez, 1985.
- RODRIGUES, José Albertino. **Sindicato e desenvolvimento no Brasil**. São Paulo: Símbolo, 1979.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY Helena M. B.; COSTA, Vanda M. Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- VIEIRA, Evaldo. **A república brasileira: 1951-2010: de Getúlio a Lula**. São Paulo: Cortez, 2015.
- ZAVERUCHA, Jorge. Relações civis-militares: o legado autoritário da Constituição de 1988. In: Teles, Edson (org.). O que resta da ditadura. São Paulo, Boitempo, 2010.
- ZILIANI, Rosimeire de Lourdes Monteiro. Ditos sobre educação e trabalho nas décadas de 1960 e 1970: afinal, a que serve as reformas educacionais? **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 3, nº 6, jun./dez. 2010.

CAPÍTULO VII

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ: EM DESTAQUE, O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

DOI: 10.51859/ampla.tes181.1122-7

ISABELA ROBERTA DOMINGUES PADOVESSI
DORCELY ISABEL BELLANDA GARCIA

1. INTRODUÇÃO

O fracasso escolar e a evasão de muitos alunos são marcas da escola brasileira. Educandos marginalizados pela falta de êxito escolar, por privações rotineiras e baixa autoestima fruto de exclusões escolar e social. Alunos vítimas de seus pais, professores e principalmente das condições de pobreza em todas suas vertentes (MANTOAN, 2006).

É necessário banir a exclusão do sistema educacional de ensino e também fora dele. Os desafios são condições necessárias para este feito, só assim avançaremos e evoluiremos em nossos propósitos. Nas palavras de Mantoan:

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas. Sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa o que e como a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim (MANTOAN, 2006, p. 21).

A Constituição Federal de 1988 nos traz respaldo e propõe avanços no sistema escolar referente às pessoas com deficiência e trata dos direitos de todos à educação. Toda escola deve atender à constituição, não excluindo nenhum educando: “sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência” (MANTOAN, 2006, P. 26).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Constituição Federal de 1988 tem como um dos seus objetivos fundamentais promover o bem de todos, sem quaisquer formas de discriminação. Define, em seu Art. 205, a educação como um direito de todos. No Art.

206, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência da escola (BRASIL, 2008).

Caminhando segundo os princípios constitucionais das Políticas Públicas Nacionais da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEIN), de 2008, tem como objetivo incluir os alunos, considerados público-alvo¹³ da Educação Especial (EE), aqueles com deficiência sensorial visual (DV); auditiva (DA); intelectual (DI); deficiência física neuro motora (DFN); educandos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), que, segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), são classificados como transtornos do espectro autista (TEA) de grau leve, moderado e profundo. Assim, garante legalmente sua entrada e permanência em todos os níveis de ensino. Requer acessibilidade arquitetônica e pedagógica para que estejam nas mesmas condições de estudo de seus pares e consigam dar continuidade nos níveis mais elevados de ensino, desde a educação infantil à educação no ensino superior. Cabe às escolas matricular os alunos e se organizar para proporcionar o aprendizado aos educandos com deficiência, que devem ser matriculados nas classes comuns e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno (BRASIL, 2009).

A pesquisa pretende analisar e verificar a existência de encaminhamentos legais e ações na educação básica, para o acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial, possibilitando a efetivação das políticas públicas inclusivas, no estado do Paraná. Desta forma, traz contribuições significativas para o contexto educacional.

Esse artigo tem como objetivo pesquisar sobre a educação inclusiva, com o foco no AEE na Educação Básica, no Estado do Paraná.

Contemplando os objetivos específicos, na elaboração deste artigo, primeiramente trazemos documentos nacionais e do estado do Paraná referentes às Políticas Públicas Inclusivas, a partir de 2008, bem como seus encaminhamentos.

¹³ Embora a forma de nominar a pessoa com deficiência foi se modificando ao longo da história, neste artigo, utilizamos duas formas – público-alvo, sendo esta terminologia adotada após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008; ou educandos com deficiência, segundo a LDB de 2013.

Na sequência, fizemos uma análise sobre as políticas públicas inclusivas, no sistema educacional brasileiro, ao que tange à Educação Básica. É notório que as políticas públicas inclusivas, com relação à questão de sua efetivação, constituem-se ainda um grande entrave. Elas não avançam no contexto escolar, com a velocidade, necessidade e abrangência propostas nos documentos legais. Também não acompanham as inovações e são ausentes de uma análise profunda da produção da identidade e diferença nas escolas.

Apesar de estarmos em um país globalizado, na era digital, em que as notícias chegam como a velocidade da luz, essas inovações não são constatadas desta forma em nosso cotidiano escolar. Buscam-se respostas, desse modo, para a problemática a seguir: existem barreiras para sua efetivação? Por que há falta de alternativas de reestruturação dos currículos acadêmicos e da organização do trabalho pedagógico no contexto escolar? Quais os encaminhamentos da Secretaria da Educação Especial do Estado do Paraná? Quais os encaminhamentos referentes ao AEE, a partir de 2008, em termos nacional e estadual? Esta pesquisa teórica busca tais aprofundamentos.

2. METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE AÇÃO

A presente pesquisa de caráter qualitativo foi realizada por meio de levantamento bibliográfico, leitura de artigos científicos, análise de leis e documentos sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, enfatizando a Educação Básica. O estudo concentra-se sobre a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), a partir de 2008, e, em especial, do estado do Paraná e os respectivos encaminhamentos referentes ao AEE, na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), modalidade Educação Especial, na Educação Básica.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS NACIONAIS E DO ESTADO DO PARANÁ

A educação como uma política pública social de responsabilidade do estado assume formas específicas de um projeto político e social. Com isso, há a necessidade de documentos legais, referentes às políticas públicas que permitem caracterizar as diretrizes e normas da Educação Especial.

Em meados da década de 1960, a educação era voltada ao processo de industrialização e mão de obra. Para tanto, a Educação Especial passa a oferecer atendimento e seu objetivo era semelhante ao do ensino comum: ocupar o tempo livre das crianças e liberar a família para o trabalho. Valorizava-se a educação em função do desenvolvimento do país.

A LDBEN nº 4.024/61 foi um marco inicial das ações oficiais do poder público na área de Educação Especial. Em seu Art. 88, fica assegurado o atendimento às pessoas com deficiência, que, dentro do possível, deveria ser oferecida a educação regular.

Na década de 1990, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, de 1994, influenciaram a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Com a LDBEN, a Educação Especial é vista como uma modalidade de ensino e deve perpassar o ensino comum em todos os seus níveis, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Em seu Art. 58, diz que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para o atendimento dos educandos com deficiências. O atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados para atender todas as condições dos alunos que não tiveram sua inserção nas classes comuns do ensino regular. No Art. 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais, métodos, técnicas, recursos e organização específica para melhor atendê-los (BRASIL, 1996).

Além disso, assegura a terminalidade específica para aqueles que não conseguem atingir o nível máximo para a conclusão do Ensino Fundamental devido a sua deficiência, e aceleração dos estudos para aqueles com superdotação, concluindo em menos tempo o programa escolar. No Art. 60 desta lei, o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento ao público-alvo na própria rede pública regular de ensino.

Em 1999, a Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, entendendo como discriminação toda diferenciação ou exclusão que possa impedir o exercício desses direitos liberdades. Neste decreto, é exigida uma reinterpretação da Educação Especial, promovendo a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi implantada uma política denominada “Educação Inclusiva”, com o objetivo de oferecer atendimento aos alunos com deficiências. Desde 2003, o Governo Federal opta pela matrícula desses educandos em salas comuns de escolas públicas, acompanhado, ou não, de AEE. Para a sustentação desta política, o Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o AEE e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para garantir recursos daqueles que estão matriculados em escolas públicas e recebendo AEE (KASSAR, 2011).

De acordo com a Resolução nº 4 de 2009 para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, TGD e AH/SD nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em SRM. Vejamos:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminam as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 17).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, no Art. 1º, traz que é dever do Estado promover a educação do público-alvo da Educação Especial, que será efetivada de acordo com as diretrizes, ou seja, a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, sem discriminação; adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; oferta de apoio necessário, com objetivo de facilitar sua efetiva educação; apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial. No Art. 5º, diz que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos, com finalidade de ampliar a oferta do AEE (BRASIL, 2011).

Em 2015, foi aprovado pelo Conselho Nacional, a Lei nº 13.146/2015 denominada Lei Brasileira de Inclusão. Refere-se ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, que reitera o direito à educação de todas as pessoas com deficiência por meio da inclusão educacional, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Seguindo nesta linha de raciocínio, no estado do Paraná, foi sancionada a Lei nº 9.366/2015, que estabeleceu o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Paraná com definições similares ao Estatuto Nacional. Tais leis significaram um avanço à

inclusão das pessoas com deficiência, permitindo recursos sociais em ambientes públicos ou privados.

Por sua vez, a política pública, no estado do Paraná, se estabeleceu com a promulgação da LDBEN nº 4.024/61.

No Paraná, a política de Educação Especial entra em vigor a partir de 1963, que, por meio do Decreto nº 10.527, de janeiro de 1963, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) criou os Serviços de Educação de Excepcionais. Após oito anos de implantação, esses Serviços foram reestruturados por meio do Decreto nº 1.083 de 1971, e passa a ser Departamento de Educação Especial. A consolidação da Educação Especial no Paraná ocorreu nas escolas especiais e nos programas especializados na rede pública estadual. O atendimento nas redes públicas de ensino acontece com a criação do Centro Educacional Guaíra, em Curitiba. Esse centro ofereceu a primeira classe especial em uma escola da rede pública de ensino do Paraná, e, também, a primeira do Brasil (MATOS; BARROCO, 2017).

De acordo com os dados estatísticos da SEED, em 2002, dos 399 municípios do Estado do Paraná, 354 ofertavam algum tipo de AEE (PARANÁ, 2006).

Nos anos de 2000 a 2002, foi desencadeado um processo de discussão da inclusão que mobilizou grande parte do sistema educacional paranaense. Seu objetivo era de sistematizar uma política pública de inclusão educacional. Foi elaborado um documento intitulado “Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná”, com o departamento de Educação Especial à frente desse processo. Esse documento teve como base uma pesquisa que envolveu as equipes de Educação Especial dos Núcleos Regionais de Educação e uma consulta a 70 organizações governamentais e não governamentais da área (PARANÁ, 2006).

Através dessa pesquisa, foram sistematizados os desafios a serem superados, para a efetivação da política da Educação Inclusiva, separados em quatro eixos, sendo eles: aspectos atitudinais; gestão político-administrativo; comunidade escolar e sociedade civil. Foram identificadas, para cada um dos eixos, ações que contribuiriam para a política de Educação Inclusiva da SEED. No documento, foram apresentadas como linhas de ação de curto, médio e longo prazo.

Mesmo com sua metodologia sendo uma proposta de construção coletiva, legitimada por ampla representação popular, a proposta de Educação Inclusiva não obteve respaldo político e não atingiu os objetivos propostos. Um dos motivos foi a resistência dos professores do ensino regular em trabalhar com alunos, pois

alegavam não ter formação para mediar seu processo de ensino e aprendizagem (PARANÁ, 2006).

Após 2003, a SEED retomou sua função social de fazer políticas públicas em Educação Especial e desenvolveu ações estruturais, bem como o objetivo de mudanças sobre a compreensão da oferta do Atendimento Especializado.

A ação que mais contribuiu para a mudança na perspectiva das políticas inclusivas foi o Concurso Público para a Educação Especial da História do Paraná. Essa ação contribuiu para a expansão da Educação Especial no Estado, de 2003-2006, com a oferta de AEE na rede pública (PARANÁ, 2006).

De acordo com a Deliberação 02/2016 do Estado, a Educação Especial, em todos os níveis de ensino, tem como função organizar recursos pedagógicos os quais eliminam barreiras que impeçam a participação dos estudantes no seu desenvolvimento para a vida em sociedade, assegurando seus direitos e deveres. Vejamos:

Art. 6º A Educação Especial tem por objetivo possibilitar a aprendizagem ao longo de toda a vida do estudante, a partir de princípios éticos, políticos e estéticos que assegurem: I - a dignidade da pessoa humana e a observância do direito de cada um para realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais específicas de ensino e aprendizagem, como base para a constituição ampliação de seus valores; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e usufruto de seus direitos (PARANÁ, 2016, p. 5).

A Educação Especial deve ser ofertada pelos seguintes meios, sem prejuízo na educação regular: nas redes regulares de ensino, com AEE ofertado nas SRM; e nas instituições de ensino de Educação Especial e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado. O estudante com deficiência, ou sua família/responsável, tem a opção do ensino em instituições de ensino regular ou instituições de Educação Especial.

O AEE é ofertado para atender às necessidades educacionais do público-alvo da Educação Especial. No estado do Paraná, as políticas públicas da Educação Especial também incluem os alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE). Os estudantes que apresentam AH/SD têm a possibilidade de acelerar seus estudos para concluir em menor tempo o programa escolar, utilizando procedimentos da

reclassificação compatível com seu desempenho escolar e maturidade socioemocional (PARANÁ, 2016).

Os Centros de AEE podem ser mantidos pelo poder público ou por instituições comunitárias, por meio de parceria com escolas regulares para a inclusão social. Os Centros de AEE deve cumprir com as exigências legais estabelecidas.

A organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) deve tomar como base as normas e diretrizes curriculares nacionais, considerando cada especificidade dos estudantes da Educação Especializada. Assim, todas as instituições devem garantir que, em seu PPP, tenha a flexibilidade curricular e o atendimento pedagógico para suprir as necessidades específicas e educacionais de cada aluno (PARANÁ, 2016).

A identificação das necessidades educacionais é realizada através de uma avaliação inicial e ao longo do processo educacional. Na avaliação inicial, podem ser considerados diagnósticos clínicos e informe aos responsáveis com suporte para a identificação da necessidade educacional, podendo, assim, ser realizado um atendimento educacional mais adequado. A avaliação ao longo do processo de ensino e aprendizagem tem como base verificar o desenvolvimento apresentado pelo estudante, podendo mostrar novos encaminhamentos pedagógicos. O resultado da avaliação inicial, tanto quanto da avaliação ao longo do processo, será consolidado em um relatório que indica os procedimentos pedagógicos necessários para o atendimento do estudante.

Na educação, a inclusão impõe a necessidade de ações voltadas à infraestrutura e organização escolar, assim como profissionais qualificados e métodos educacionais. Em uma pesquisa realizada em 2015, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou-se que existem 135.775 professores docentes no ensino regular, e apenas 8.277 são da Educação Especial, vinculado ao Sistema Federal, Estadual e Municipal de Ensino, ou seja, um amplo número de profissionais necessita de uma formação continuada para que, no Paraná, possa ter, de fato, um sistema educacional inclusivo (PARANÁ, 2016).

No que se refere à infraestrutura, é necessário que todo o território educacional tenha espaço adequado para os estudantes, de modo que permita a livre circulação das pessoas com deficiência. Para que isso aconteça, exige-se do Estado o desenvolvimento de ações articuladas com diferentes órgãos públicos. Para realizar as ações que beneficiam as pessoas com deficiência, conta-se com dados do INEP

como ponto de partida, que contabilizam os números de instituições de Educação Especial e o número de alunos matriculados. Desse modo, poderão melhorar o espaço físico das instituições e fazer com que a inclusão realmente ocorra (PARANÁ, 2016).

O estado do Paraná é constituído por 399 municípios. Até o ano de 2013, com 2.200 escolas públicas. Destas, apenas 950 ofereciam SRM tipo I. Para 2014, foi estipulada uma pretensão de implantar 1.150 SRM tipo I para universalizar o atendimento nos 50 municípios que ainda não desfrutavam deste trabalho. Além das 2.200 escolas regulares, existem mais 413 escolas da Educação Básica na modalidade Educação Especial, tendo, ao total, 2.613 escolas e 32 Núcleos Regionais de Educação no estado do Paraná. Sendo assim, o Governo do Estado tem investido bastante em infraestrutura e equipamento para melhor atendimento (GARCIA, 2015).

De acordo com Garcia (2015), quanto as condições de acessibilidade nas edificações sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação (SEED), referente às 2.200 escolas públicas, 70% ainda não tem vaga apropriada em seus estacionamentos para pessoas com deficiência; 54% não tem fácil acesso para circulação externa; 38% não dispõe de rampas de acesso e 41% não tem instalação adequada de sanitários. Como podemos verificar com as porcentagens supracitadas, a maioria das edificações estaduais, sob a responsabilidade da SEED, não apresentam boas condições de acessibilidade (GARCIA, 2015,).

Em 2013, foram contempladas 906 escolas, com recursos financeiros para melhor acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência em classe comum do ensino regular. Para esse número de escolas ser contemplado com esse recurso financeiro, houve apoio do Programa Escola Acessível – Ação do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cuja finalidade é adotar medidas de apoio no sistema regular de ensino para garantir acessibilidade ao meio físico. A meta para 2014 era tornar, pelo menos, 1.294 escolas estaduais de ensino acessível com as adequações necessárias. Outro programa de Governo Federal que promove beneficiar os estudantes de 0 a 18 anos com deficiências é o Programa Benefício de Prestações continuada (BPC), que proporciona atendimento ao direito de estudar. O estado de Paraná fornece transportes escolares adaptados gratuitos em todos os municípios (GARCIA, 2015).

Conforme Garcia (2015), o número geral dos alunos em processo de Inclusão Educacional no Estado do Paraná é de 21.455 ao total de estudantes inclusos no ensino comum, e de 64.073 no Universo de Atendimento na Rede Pública e convencionada de ensino. Este estado tem um número significativo de alunos em situação de inclusão e em AEE até 2013.

A Instrução nº 07/2016 do estado do Paraná tem como objetivo apoiar o sistema de ensino, com vistas a contemplar a escolarização de alunos com deficiência, matriculados na rede pública de ensino.

Os critérios para organização funcional de uma SRM, na Educação Básica, deverão obrigatoriamente estar contemplada no PPP e Regimento da Escola, atendendo às necessidades específicas dos alunos matriculados. Nas Instituições Estaduais, cada SRM, na Educação Básica, deverá ter seu funcionamento de 20 horas/aulas semanais. Nas Escolas Municipais cada SRM, na Educação Básica, deverá ter seu funcionamento de 20 horas/relógio semanais.

Os materiais da SRM devem ser organizados com materiais didáticos de acessibilidade, recursos pedagógicos específicos adaptados, equipamentos tecnológicos e mobiliários, tais como: jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, estimulem e promovam o desenvolvimento dos processos cognitivos. O número máximo é de 20 alunos para cada SRM, o horário de atendimento ao aluno deverá ser em período contrário ao que está matriculado. O aluno frequentará a SRM quanto tempo for necessário para superar as dificuldades e obter êxito no processo de aprendizagem (PARANÁ, 2016).

A SRM, na Educação Básica, anos iniciais, deve trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva.

Observamos grande avanços no Estado do Paraná, referente aos alunos inclusos no contexto escolar. Em 2014, o número de matrículas era de 63.500 na Educação Especial, sendo que 35.158 matrículas eram da rede conveniada ou Escolas Especiais e somente 27.718 eram da rede municipal ou estadual de ensino. Atualmente, a Educação Especial no Estado do Paraná, conta com 60 turmas e 432 matrículas, já no AEE o número de turmas é de 9.604 e o de matrículas é de 33.908 (PARANÁ, 2020).

No final do ano de 2017, o número de professores da Educação Especial era de 3.118, que já eram especializados em uma área específica, para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. Para o início de 2018, aumentaram 8

novos professores, totalizando um número de 3.126 professores. Já no final de 2019 o aumento do número de professores foi significativo, pois saltou de 3.126 para 3.480 (PARANÁ, 2020).

4. POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: ANÁLISE CRÍTICA

O desenvolvimento do sujeito é para uma vida em sociedade, por isso, tem direitos e deveres. Todos temos direito à educação em todos os níveis de ensino e de qualidade, para assim ter uma profissão e ser inserido ao mercado de trabalho, conforme traz as legislações acima descritas. Segundo Crochik (2008), a própria sociedade rotula as pessoas como maioria e minoria, a minoria seria as pessoas excluídas da sociedade por qualquer tipo de deficiência. Por isso, a educação inclusiva veio se desenvolvendo, para incluir essa minoria aos níveis de ensino e mercado de trabalho sem discriminação (CROCHIK; CROCHIK, 2008).

Conforme o parágrafo acima, a educação inclusiva se desenvolveu para melhor atender às pessoas com deficiência. Em relação às instituições, elas são alteradas conforme as modificações sociais, pois é na mudança da sociedade que devemos procurar novas tendências educacionais. As políticas públicas inclusivas demonstram que é dever do Estado oferecer as escolas todo tipo de acessibilidade arquitetônica e pedagógica para o atendimento de pessoas com deficiência (CROCHIK; CROCHIK, 2008).

Antigamente não se discutia sobre educação inclusiva, esse fenômeno só começou a se desenvolver a partir da década de 1.990 com importantes movimentos nas décadas anteriores. A concepção de educação inclusiva engloba todos os alunos sem discriminação em salas de aula regulares, para isso as escolas devem ter uma adaptação para receber a todos, o que inclui desde adequações do ambiente físico até a adaptação curricular (CROCHIK; CROCHIK, 2008).

Crochik e Crochik (2008), com dados da Secretaria da Educação Especial de 1998 a 2006, a nível nacional, nos traz que só 34% dos alunos com deficiência estavam inseridos em classes de ensino regular. Podendo considerar que mais da metade desses alunos ainda estudavam em instituições ou classes especiais.

Se fôssemos pensar em resultados de exames nacionais, as escolas privadas têm mais condições financeiras para trabalhar com alunos com deficiências do que as escolas públicas. Pois, as escolas privadas têm mais recursos materiais e podem

contratar profissionais com maior qualificação, o que contribuiria para um melhor desempenho nos exames nacionais. Mas, de acordo com o censo escolar brasileiro, as escolas públicas regulares realizam mais matrículas de alunos com deficiência do que as escolas privadas, que tem melhor condições para atendê-los (CROCHIK; CROCHIK, 2008).

O AEE coube homogeneamente a dois espaços: as classes especiais e as instituições especializadas. A formação destes espaços responde a uma necessidade identificada por profissionais da saúde e da educação entre o século XIX e XX. Nesta época, de modo geral, esses espaços eram separados e vistos como o mais adequado para o atendimento de pessoas com deficiências. No decorrer do século XX, a Educação Especial foi se constituindo na educação brasileira entre esses espaços (classes especiais e instituições especializadas).

Segundo Kassar e Rebelo (2011), esses espaços públicos sofreram críticas a partir do final dos anos 1970, quando foi identificado que havia crianças matriculadas com diagnósticos questionáveis; que essas classes serviam como uma forma de exclusão, pois as crianças eram separadas de espaços e atividades escolares. Já a partir de 1990, vários espaços foram fechados e as classes especiais foram substituídas por Salas de Recursos (SR), com a Resolução de 2009, foram transformadas em SRM e os Centros de Atendimento Especializados como os espaços de atendimento especializado. (KASSAR; REBELO, 2011).

A Educação Inclusiva aparece então no final de 2003, quando o Programa do Governo Federal “Educação Inclusiva: Direito a Diversidade” passa a ser implantado com o intuito de transformar os sistemas de ensino brasileiro em sistema de ensino inclusivos (KASSAR; REBELO, 2011). A Educação Especial que previa seu funcionamento dentro e fora das escolas comuns, com caráter substitutivo muda com essa política de Educação Inclusiva. Com isso, o AEE passa a complementar ou suplementar (para AH/SD) a formação dos alunos no ensino regular, no qual possa eliminar as dificuldades, facilitar o processo de ensino e promover acessibilidade escolar.

Conforme o parágrafo acima, em 2003, inicia-se o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva e, com ele, a implantação do Programa “Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Em sequência, um conjunto de outras ações foram implementadas com o foco central de garantir a matrícula e a frequência de todos os alunos na escola. Em 2007 foi o ano que se iniciou alguns desses programas. E, também foi o último

ano que a Educação Especial obteve mais matrículas em espaços considerados de exclusivos no Brasil. No ano de 2008, as matrículas em classes comuns começam a superar os outros espaços (KASSAR; REBELO, 2018).

[...] os anos de 2007 e 2008 são marcantes para a política implantada, pois são aprovados Programas que conduzem o direcionamento à matrícula na classe comum (Programa Sala de Recursos Multifuncionais, BPC na escola e Programa Escola Acessível), é divulgado o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e ocorre o ponto de inflexão das matrículas entre espaços “exclusivos” (classes ou escolas especiais) e espaços “inclusivos” (salas de aulas comuns) [...] (KASSAR; REBELO, 2018, p. 63).

A PNEEPEIN serve para orientar Estados, Distritos Federais e Municípios para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (KASSAR; REBELO, 2018).

De acordo com Kassar e Rebelo (2018), a implantação desse Programa no Governo de Lula indica a diminuição de estabelecimentos do tipo classe especial, que em 2002 era de 4.386, e em 2010 no final de seu mandato foi para 2.919. O aumento das salas de recursos foi de 4.386 para 24.244, e os estabelecimentos de educação comum com alunos da Educação Especial foi de 17.994 para 85.090, um aumento significativo. A diretriz dessa política nos mostra também que as matrículas em classes comuns em 2002 era de 110.704 e foi para 484.332 em 2010, em classes especiais de 78.353, vai para 46.255. e as escolas especiais têm suas matrículas reduzidas, sendo em 2002 um total de 259.544 e em 2010 o total de 172.016 matrículas (KASSAR; REBELO, 2018).

No Paraná também houve grandes avanços no atendimento às pessoas com deficiência durante o ano de 2003 e 2009. Em 2003 havia somente 1 professor de apoio permanente para alunos com sequela de paralisia cerebral, 15 tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa na área da surdez, 19 salas de recursos de 1ª a 4ª série na área da deficiência mental, 173 centros de atendimento especializado na área da deficiência visual e 162 centros de atendimento especializado na área da surdez.

Já no ano de 2009 havia: 819 salas de recursos de 5ª a 8ª séries na área da deficiência intelectual; 159 professores de apoio à comunicação alternativa na área da deficiência física neuro motora; 211 centros de atendimento especializado na área da deficiência visual; 5 centros de atendimento especializado e 2 guias-

intérpretes na área da surdo cegueira; 273 Centros de Atendimento na área da deficiência surdez; 366 tradutores e intérpretes de libras/língua portuguesa para alunos surdos; 13 salas de recursos para atender alunos com transtornos globais do desenvolvimento; 36 classes especiais na área dos transtornos globais do desenvolvimento; 24 professores de apoio de sala para alunos com transtornos globais de desenvolvimento e 22 salas de recursos para atender alunos com altas habilidades/ superdotação nas séries iniciais, finais e no ensino médio (PARANÁ, 2009).

Os alunos da Educação Especial devem estar matriculados preferencialmente na rede regular de ensino, com os apoios especializados que são disponibilizados para o processo de aprendizagem. Mas, ainda há uma parcela de estudantes (crianças, jovens e adultos) que precisam que o atendimento educacional seja realizado em escolas de Educação Especial, em função de seus graves comprometimentos.

A nível nacional, com a implantação do Programa no Governo de Lula indicou uma diminuição nos estabelecimentos do tipo classe especial no ano de 2003 para 2010. Porém, no Estado do Paraná no ano de 2014, havia 63.500 matrículas na Educação Especial, considerando Escolas Especiais, Classes Especiais e AEE. Destas matrículas, 35.158 alunos eram da rede conveniada ou Escolas Especiais e só 27.718 eram de alunos na rede municipal ou estadual de ensino (MATOS; BARROCO, 2017).

No decorrer do governo de Lula, o Ministério da Educação implantou Programas e ações para a formação da política de Educação Inclusiva. Como o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o AEE; o Programa de Implantação de SRM e a Escola Acessível, com o objetivo de adaptações arquitetônicas das escolas. Esses programas e ações sustentam a política de matrícula de crianças com deficiência nas escolas comuns, disseminando a ideia de qualquer atendimento educacional que substitua a escolaridade em uma escola comum, pois isso seria uma atitude discriminatória e estaria indo contra a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (KASSAR, 2012).

No Governo de Dilma Rousseff (2011 - 2014), o Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade é reconhecido como marco inicial da educação inclusiva no país. Com isso, levou à construção de uma nova política de Educação

Especial que enfrenta o desafio de se constituir, de fato, como uma modalidade transversal desde a educação infantil à educação superior (KASSAR; REBELO, 2018).

O governo de Dilma Rousseff (2011 – 2014) inicia suas ações com o quadro da Educação Especial definido dentro do que é chamado de perspectiva da educação inclusiva. Em seu mandato, são aprovados decretos e leis que articulam programas já em funcionamento e outros são criados, de modo a instituir uma estrutura de sustentação às ações já em execução e assegurar legalmente a continuidade da política iniciada em 2003: Em 2011, é aprovado o decreto Nº 7.612, que Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite); em 2012, a Lei Nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei Nº 13.146 (KASSAR; REBELO, 2018, p. 58-59).

No entanto, alguns estudiosos da educação nos trazem reflexões interessantes sobre a escola como um todo, nas quais nos faz pensar que no contexto escolar inclusivo, os encaminhamentos não podem visar apenas o acolhimento e o estar junto, mas é indispensável o conhecimento científico, seja para criança com ou sem deficiência.

A escola pública brasileira já vem sofrendo problemas há anos. Esse insucesso é devido ao fato dela ser tradicional e estar baseada no conteúdo e ser autoritária. Constitui-se em uma escola que reprova, exclui os mal sucedidos e discrimina os mais pobres (LIBÂNEO, 2012), que por sua vez acaba abandonando a escola. No entanto, nos documentos legais, após críticas começa aparecer que é preciso um novo modelo de escola.

Houve mudanças na educação de massas em decorrência das reformas educativas neoliberais:

Assim, não se trata mais de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas (LIBÂNEO, 2012, p.17).

Os primeiros passos da reforma educativa brasileira, que surgiu no Governo de Itamar Franco (1993 – 2003), quando foi elaborado o Plano Decenal da Educação Básica, como atendimento às necessidades mínimas de aprendizagem e acolhimento social. Já no Governo FHC, a proposta econômica e tecnicista do Plano Decenal ganhou mais concretude e foi implantado os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Além disso, foram implementadas outras medidas educacionais relacionadas às orientações do Banco Mundial, sendo elas: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF); O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a Avaliação em Escala do Sistema de Ensino; os Ciclos de Escolarização; a Política do livro Didático; a Inclusão de Pessoas com Deficiência em escolas regulares e a escola fundamental de nove anos (LIBÂNEO, 2012).

De acordo com Libâneo, já se demonstrava de forma não muito explícita que na Declaração Mundial sobre Educação para todos enfatizava-se como função social específica da escola, a socialização e a convivência social, deixando assim em segundo plano a aprendizagem dos conteúdos.

Com isso, formulou uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais e às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, tudo em nome da educação inclusiva. Não que isso não deva ser considerado, o problema está na função de socialização da escola que passa apenas a ser um local de convivência e de compartilhamento cultural (LIBÂNEO, 2012).

A luta pela escola pública, obrigatória e gratuita para todos, deveria ter um ensino e uma educação de qualidade, um atendimento às diferenças sociais, culturais e a formação para uma cidadania crítica. Mas, nas últimas décadas têm sido observadas algumas contradições entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outro nas condições sociais criando assim um dualismo, ou seja, a escola de conhecimento para os ricos e escola de acolhimento social para os pobres (LIBÂNEO, 2012).

Vigotski, assim como Libâneo, acreditava que a aprendizagem tinha papel fundamental no desenvolvimento do homem. Embora em tempos muito remotos, por volta de 1930, mas atento a todas as potencialidades humanas referente ao desenvolvimento do psiquismo e possibilidades de humanização do homem. Vigotski, o principal representante da Teoria Histórico Cultural (THC) e também estudioso na área da Educação Especial, que na sua época era denominada de Defectologia, enfatiza que para a criança com deficiência o único caminho para a educação são as formas culturais de comportamento humano. O desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência (VIGOTSKI, 2011).

Surge um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos pela deficiência. A criança começa a se desenvolver por estruturas das formas complexas de pensamento, que consiste em uma estrutura de caminhos indiretos. A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando pelo caminho direto a resposta é dificultada (VIGOTSKI, 2011).

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança se revela impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VIGOTSKI, 2011).

Como exemplo, podemos usar a divisão de brinquedos. A operação simples seria dividir os brinquedos a olho como fazem as crianças mais novas ou o homem primitivo. Já as crianças em idade escolar mais avançada ou homens culturais para fazer essa divisão, usam o caminho indireto, contando primeiramente os objetos e depois os participantes presentes, e em seguida efetuam a operação aritmética. Ao dividir 40 brinquedos para 8 participantes, deixa a divisão em segundo plano, pois, só após ter feito a conta é que consegue ver com quantos brinquedos fica para cada um. Apenas após essa divisão, tem início o objetivo fundamental, que não é alcançado de modo direto. A divisão é adiada e deixada para o final e o intervalo é preenchido por uma série de operações que consiste em um caminho indireto.

Do mesmo modo, quando o professor pergunta qual o resultado de $2+6$, e a criança conta nos dedos por não ter uma resposta pronta, ela está utilizando o caminho indireto para a realização de determinada operação. Neste caso, as mãos não possuem relação direta com a pergunta adquirindo significado de instrumento. Esse caminho indireto surge quando a resposta pelo caminho direto está impedindo, podemos considerar este processo como operações culturais complexas da criança.

Quando falamos sobre uma criança com deficiência o único caminho para a educação são as formas culturais que possibilita aprendizagem, pois o desenvolvimento cultural é a principal esfera que é possível compensar a deficiência. No caso dos cegos, a escrita visual é substituída pela tátil, com o sistema Braille, que é constituído por diferentes combinações de pontos em relevo, que permite compor todo o alfabeto. Para os surdos existe o alfabeto manual, que

permite substituir por signos visuais por diversas posições das mãos, os signos sonoros do nosso alfabeto e compor no ar uma escrita especial (VIGOTSKI, 2011)

Esses caminhos alternativos fundamentais para o desenvolvimento cultural da criança cega e surda. As formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança com deficiência, porque elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este seria impossível por caminhos diretos, por conta da deficiência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa realizada é possível afirmar que a Educação Especial vem conquistando espaço e vem elaborando Leis que prevê educação para todos. Constitui um direito de os educandos terem acesso à educação, em todos os níveis de ensino. Aos alunos com deficiência é dever do Estado mantê-los na escola possibilitando acessibilidade pedagógica e arquitetônica para o público-alvo da Educação Especial. Com o AEE em salas de SRM, onde o professor que atua em SRM deve ter planejamentos específicos para cada aluno com laudo e recursos próprios para atendê-los.

No Estado do Paraná, a educação inclusiva ganha maior espaço a partir do ano de 2003-2006, com uma ação que contribuiu para a expansão da Educação Especial, com a oferta do AEE na rede pública. Na Deliberação 02/2016, o Estado traz que os centros de AEE podem ser mantidos pelo poder público ou por instituições comunitárias com parceria com as escolas regulares para a inclusão social e devem cumprir com as exigências legais estabelecidas.

Por sua vez, a Instrução nº 07/ 2016 do Estado do Paraná estabelece critérios para organização funcional da SRM, na Educação Básica. Deverão obrigatoriamente estar contemplada no PPP e Regimento da Escola atendendo as necessidades específicas dos alunos. Na Educação Básica, anos iniciais, o professor da SRM deve trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva.

Segundo as políticas públicas da Educação Especial do Paraná, as matrículas devem ser feitas preferencialmente na rede regular de ensino, com os apoios necessários. Mas, ainda existe uma parcela de estudantes que precisam que o atendimento educacional e o processo de escolarização sejam realizados em escolas

na modalidade de Educação Especial, em função de seus graves comprometimentos. O Paraná defende a inclusão responsável, com condições apropriadas ao público-alvo no processo de escolarização, com acessibilidade pedagógica e arquitetônica condizente com a deficiência, seu grau de comprometimento e suas necessidades.

Com os estudos, as reflexões de diferentes autores sobre o contexto escolar inclusivo demonstram que desde a Declaração Mundial sobre Educação para todos, já demonstrava sobre a função social da escola, a socialização e a convivência com seus pares, deixando em segundo plano a aprendizagem dos conteúdos. Na visão de Libâneo, a luta pela escola pública, obrigatória e gratuita para todos, deve ter um ensino de qualidade e um atendimento as diferenças sociais e culturais. Mas, nas últimas décadas vem sendo observado um dualismo nas escolas e apontam para uma escola de conhecimento para os que possuem maior poder aquisitivo, e escola do acolhimento social para os menos favorecidos, o que interfere diretamente no desenvolvimento e aprendizagem para o educando com ou sem deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-nacional-de-educacao-especial-naperspectiva-da-educacao-inclusiva> Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução Nacional, nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.611%2C%20DE%2017,especializado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=VIII%20%2D%20apoio%20t%C3%A9cnico%20e%20financeiro,atua%C3%A7%C3%A3o%20exclusiva%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 22 fev. 2020.

CROCHIK, J. L; CROCHIK, N. Teoria crítica e educação inclusiva. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, campo Grande, v. 14, n. 28, p. 134-150, jul.dez. 2008. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://desafio>

online.ufms.br/index.php/intm/article/download/2494/1691%23::~text%3DTalvez%2520%252D%2520o%2520mais%2520importante%2520a,necess%25C3%25A1ria%2520por%2520uma%2520sociedade%2520humana.&ved=2ahUKEwih-_n5_rqAhVOIbkGHd_2CSoQFjABegQIChAG&usg=AOvVaw3-GsSWifB0oOTL_yHERgjJ Acesso: 10 mar. 2020.

GARCIA, D. I. B. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na região sul do Brasil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Paraná, Paraná.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf> Acesso: 02 fev. 2020.

KASSAR, M. C. M; REBELO, A. S. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial**. 2011. Disponível em: <http://ppeeef.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebello-SNPEE.pdf> Acesso: 13 mar. 2020

KASSAR, M. C. M; REBELO, A. S. **Abordagem da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI**. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500051 Acesso: 20 maio 2020.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf> Acesso: 13 mar. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MATOS, N. S. D; BARROCO, M. S. **A política de educação especial no paraná: marcos históricos da sua constituição**. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Isabela%20Padovessi/Downloads/8651228-Texto%20do%20artigo-35455-2-10-20180216.pdf> Acesso: 02 fev. 2020.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_ed_especial.pdf Acesso: 22 jun. 2020.

PARANÁ. **Deliberação n  02/2016 – SEED/SUED**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf Acesso em: 14 fev. 2020.

PARANÁ. **Instrução nº 07/2016 – SEED/SUED.** Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM deficiência intelectual, deficiência física neuro motora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino. Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao072016sued.pdf Acesso em: 10 jun. 2020.

PARANÁ. **Secretaria de Educação e do Esporte - SEED/SUED.** Curitiba, 2020. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=1be> Acesso: 28 maio 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Disponível em: [file:///D:/pic%20atualizado/TEXTOS%20JA%20USEI/A_defectologia_tradução_Revista_usp%20\(2\).pdf](file:///D:/pic%20atualizado/TEXTOS%20JA%20USEI/A_defectologia_tradução_Revista_usp%20(2).pdf) Acesso: 26 maio 2020.

CAPÍTULO VIII

REFORMAS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA DA INFÂMIA DO CAPITAL¹⁴

DOI: 10.51859/ampla.tesl81.1122-8

RENAN ARAÚJO
LILIAN FÁVARO ALEGRÂNCIO IWASSE

1. INTRODUÇÃO

A acumulação por espoliação constituiu-se no principal traço do capitalismo no início do século XXI. O capital financeirizado, as petroleiras e as indústrias de armas conformam a tríade hegemônica dessa nova modalidade de ampliação do capital que, em processo, repercute sobremaneira nas esferas sociais e políticas (HARVEY, 2004). No bojo dessas transformações, é que devemos situar o conjunto das reformas conduzidas pelos Estados, particularmente as reformas da educação cujas propostas de reorganização implicam, de modo geral, na adoção de estratégias focadas nas metodologias de ensino e de aprendizagem, o que corrobora para o esvaziamento do espaço escolar na qualidade de instituição adequada para o ensino do conhecimento científico historicamente acumulado.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/1996, as reformas da educação objetivaram democratizar o acesso à educação pública. De fato, ao observarmos os dados estatísticos sobre o aumento no número das matrículas disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), verifica-se significativo aumento nos números das matrículas em todos os níveis do ensino básico. É revelador desse processo que o número das matrículas de 22.212.999 encontrados no ano de 1980 salta para 48.608.093 em 2017 (INEP, 2018).

No entanto, a “democratização” assentada tão somente no incremento do número das matrículas ocorreu sem o necessário aumento dos investimentos na

¹⁴ Artigo publicado na revista *Trabalho & Educação*, v. 28, n. 3, p. 115-129, set./dez. 2019, sob o título “Formação Docente e a Pedagogia do 'Aprender a Aprender': as reformas da educação na era da infâmia do capital”.

educação. Com efeito, se, por um lado, permitiu corretamente maior acesso ao ensino; por outro, não implicou a oferta de uma educação de qualidade para os segmentos sociais que passaram a frequentar a escola pública. Assim sendo, ocorreu uma brutal alteração em relação ao entendimento do papel social da escola pública na medida em que ganhou azo discussões assistencialistas, uma tentativa de encontrar resposta para dilemas relacionados às diversas formas de esgarçamento social na contemporaneidade, como o desemprego; estudar para ter emprego virou o principal mote na educação pública. Com isso, tivemos um rebaixamento na qualidade do ensino ofertado ao segmento que frequenta a escola pública.

Ainda que o termo “qualidade” seja polissêmico, no caso em tela, refere-se ao afastamento da possibilidade que a instituição escolar cumpra o papel de servir de acesso à aquisição do conhecimento existente, mais ainda, da construção de novos conhecimentos a partir da compreensão dos conhecimentos científicos já elaborados pela humanidade.

Desse modo, a expansão sem a devida preocupação com a qualidade engendrou um processo de massificação que gradativamente foi deslocando a escola do seu caráter formativo em favor de uma escola focada no “cuidar”, conforme os pressupostos do aprender a aprender. Neves (2008) aponta que, na década de 1990, a educação seguiu dois caminhos distintos, “[...] ora aproximando-se do projeto liberal-corporativo de educação, ora reforçando a proposta democrática de massas, atualizada pela temática da qualidade de ensino, em face das mudanças na organização do trabalho e da produção” (NEVES, 2008, p. 6).

A temática da qualidade de ensino permaneceu atrelada ao discurso do advento da sociedade do conhecimento cujo foco é engendrar um conjunto de ideias úteis e aplicáveis, uma exigência do pragmatismo de mercado incorporado à educação. Krawczyk (2011) demonstra que a tese da sociedade do conhecimento ganhou azo como uma variável relevante na medida em que nos remete às características econômicas da sociedade. Dessa forma, a autora enfatiza a necessidade em reestabelecer-se o debate sobre a qualidade do ensino, dos saberes necessários em meio a “uma realidade cambiante e complexa” (KRAWCZYK, 2011, p. 757).

Nesse sentido, as mudanças do mundo contemporâneo impulsionam múltiplos e complexos fenômenos sociais. No bojo desse processo, particularmente no que diz respeito às mudanças educacionais, estas procuram atender à demanda

por um novo perfil de docente flexível capaz de encontrar respostas às novas exigências, em especial, conseguir aplicar as novas políticas definidas pelos organismos internacionais no ambiente escolar. De forma correlata, o novo professor deve ser capaz de instruir no sentido de “formar” uma nova força de trabalho flexível, em consonância com alguns dos aspectos do modelo de produção toyotista de organização e gestão da produção.

Assim sendo, as premissas consubstanciadas pelas habilidades e pelas competências presentes na Base Nacional Comum Curricular procuram atender a essa necessidade. Os aprenderes – o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a aprender a ser – remetem-nos à racionalidade do sistema de produção flexível toyotista. As premissas dos aprenderes parecem inspiradas nos métodos como o Kaizen/melhorias-contínuas, que, combinados ao 5s – *Seiri*/Separar, *Seiton*/Organizar, *Seiso*/Limpar, *Seiketsu*/Padronizar, *Shitsuke*/Sustentar – objetivam alcançar o ponto ótimo da produção (ARAÚJO, 2012). Dessa forma, a emulação proveniente da fábrica passou a balizar as reformas da educação, e os “aprenderes” constituíram-se na referência basilar que motiva esse processo no ambiente escolar.

Para Alves (2000), o toyotismo sistêmico define-se com a disseminação das tecnologias microeletrônicas e das novas estratégias de gestão da força de trabalho. De modo mais preciso, o toyotismo sistêmico implicou a conjunção do uso de tecnologias de base microeletrônicas associadas às novas técnicas de organização da produção capitalista, mas é principalmente da manipulação das técnicas de gestão de pessoal, conformando o espírito do toyotismo, que objetiva capturar a subjetividade do trabalhador. A década de 1990 iniciou-se com uma nova lógica de racionalização do trabalho, com características de superexploração, “[...] é o que poderíamos destacar como início de um novo complexo de reestruturação produtiva, que assumia maior impulso apenas nos anos 1990, indicando a constituição de um ‘toyotismo sistêmico’” (ALVES, 2000, p. 113).

Se, por um lado, tivemos novas formas de organização e de produção do trabalho; por outro, ocorreu a intervenção dos organismos multilaterais na educação. Esses novos direcionamentos econômicos e produtivos “desenvolvimentistas” (FONSECA, 1998) foram resultados das influências dos organismos multilaterais tais como: Banco Mundial (BM); Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD); Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BID); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); Fundo Monetário Internacional (FMI); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização Internacional do Trabalho (OIT); e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – todos os organismos internacionais de assistência técnica e financeira (FONSECA, 1998). Conforme analisou Kuenzer (1999, p. 169), “[...] a mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas”.

Esse processo apresentado pela autora relaciona-se às políticas públicas da educação inauguradas a partir de 1990, momento que a UNESCO coordenou vários eventos destinados à universalização da educação fundamental e à eliminação do analfabetismo, em especial, dos adultos, entre os anos de 1980 e 2000: a) Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe (PPE); b) Programa Regional para a Erradicação do Analfabetismo na África; c) Programa de Educação para Todos na Ásia e no Pacífico (APPEAL); d) Programa Regional para a Universalização e Renovação da Educação Primária e a Erradicação do Analfabetismo nos Estados Árabes no ano de 2000 (ARABUPEAL) (MELO, 2004).

Todos esses programas propunham políticas educativas balizadoras para essas regiões, expressando diagnósticos, elencando prioridades, ofertando direcionamentos e orientações aos países envolvidos, transformando-se em “[...] poderoso instrumento de integração regional de ações políticas educacionais e de formação de consenso [...] conformando-as aos objetivos das reformas neoliberais que se realizaram em todo o mundo” (MELO, 2004, p. 180), em sintonia com as orientações contidas no relatório de Jacques Delors, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”. Em essência, o documento encomendado pela UNESCO procurou “apontar os caminhos” da educação pautada no lema “Aprender a Aprender”, cujos quatro pilares são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Em consonância com essas políticas para a educação anteriormente indicadas, a partir dos anos de 1990, renovam-se e superam-se “[...] seus direcionamentos no sentido de uma educação seletiva para as massas” (MELO, 2004, p. 180). Esse foi o sentido da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos,

promovida pela Unesco em Jomtien, Tailândia, evento cujas resoluções converteram-se na referência para a educação mundial, principalmente para a Educação Básica.

Destaca-se, nessa linha, a atuação central do BIRD na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990. Sob os auspícios de organismos transnacionais, como BIRD, PNUD, UNICEF, UNESCO, a magnitude do evento evidenciou-se pela inclusão de 155 nações e 150 entidades não governamentais (FONSECA, 1998, n.p.).

Vale destacarmos que as Conferências Mundiais sobre a Educação para Todos totalizaram três encontros, sendo o primeiro na década de 1990, conforme abordamos. O segundo ocorreu no ano 2000, em Dakar (Senegal), que resultou no documento intitulado Educação para Todos: o compromisso de Dakar. O encontro contou com a presença de 164 governos, os quais firmaram compromissos para serem cumpridos até o ano de 2015. A terceira e última Conferência realizada em Incheon (Coreia do Sul), no ano de 2015, divulgada como “Educação 2030 – Declaração de Incheon – Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, resultou em um documento que tem por objetivo estabelecer uma nova visão para a educação nos próximos quinze anos.

Assim, com os direcionamentos das Conferências, foram definidos compromissos pautados nas políticas internacionais para serem praticados na educação nacional, cujo eixo principal da discussão era a garantia de “Educação para Todos”, firmando, além do assistencialismo, uma educação com orientações para a preparação para o trabalho e para a cidadania. Desse modo, termos empregados nos compromissos e nos objetivos das Conferências, como os encontrados nos documentos: “preparado para o trabalho”, “condições de acesso”, “aumento do tempo de instrução”, “oferta do livro didático”, “capacitação dos professores”, “apoio da sociedade” e “solidariedade internacional” confrontam-se com o direcionamento voltado a uma educação de qualidade, capaz de conduzir o indivíduo a sua emancipação, o que, corretamente podemos afirmar, leva à condução da educação para o atendimento de critérios assistencialistas e uma formação para o trabalho tal qual indicamos anteriormente.

Schults (2012) aponta que as políticas do programa “Educação para Todos” do Banco Mundial, disseminado pelos organismos multilaterais UNESCO e OCDE, difundem a linguagem do capital humano, cujas “[...] pessoas, quer nomeadas como

cidadãos ou migrantes quer como adultos ou crianças, são desacopladas de suas localidades sociais, culturais ontológicas e epistêmicas e são vistas como indivíduos autônomos com graus de potencial e capacidade” (SCHULTS, 2012, p. 29). A relação que envolve a formação de capital humano e a educação com características assistencialistas tem sintonia com o conteúdo do documento, que também contou com uma relação de “indicações de ações”, pautadas em objetivos, compromissos e requisitos, focados na premissa de “melhorar a qualidade de vida” ou levar o indivíduo a “aprender a aprender”. Schults (2012, p. 29-30) salienta que “[...] o trabalho da educação é então visto como o da construção da capacidade desses indivíduos, preparando-os para serem eternos estudantes, que precisarão ser credenciados para seus papéis em ocupações mutáveis”.

Nas Conferências Mundiais sobre a Educação para Todos, verificamos que todos os compromissos definidos por elas se desenrolam buscando atender às regras do Consenso de Washington. Gentili (1998, p. 24) afirma que “[...] as políticas de ajuste educacionais promovidas pelo Consenso de *Washington* fundamentam-se numa vigorosa descentralização de funções e responsabilidades no âmbito educacional [...]”. A educação vista por esse viés, seguindo esses compromissos e regras, contribui para a formação do cidadão flexível, cooperativo e produtivo, aderente à ideia de qualidade total. Em suma, o sentido histórico das mudanças educacionais com base no lema Educação para Todos, bem como a permanência atualizada das teses da pedagogia do Aprender a Aprender buscam a adequação do ensino à lógica do mercado e a constituição de um perfil de professores correlatos, conforme veremos a seguir.

2. O PROFISSIONAL DOCENTE E O LEMA “APRENDER A APRENDER”

Por meio do relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, dissemina-se a concepção da educação calcada no lema “aprender a aprender”. De modo mais preciso, nos seus quatro pilares, encontramos a afirmação de que “[...] a educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa” (DELORS, 1998, p. 105).

Inicialmente, é forçoso reconhecer que o referido relatório, concebido há quase duas décadas, ainda orienta os rumos da educação no Brasil. Trata-se de um

documento que matiza o processo contínuo de adequação da educação às novas necessidades do capital em processo, daí sua perenidade. Uma ligeira leitura da Base Nacional Comum Curricular aprovada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 2017, e para o Ensino Médio, são exemplos nítidos da influência do escrito de Delors (1998) nas áreas do ensino e da educação.

As orientações elencadas na Base alicerçaram-se sobre o desenvolvimento de competências e habilidades, temas apresentados no texto introdutório da BNCC, assim definidos: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 8). Indubitavelmente, essas questões relacionam-se à tese dos aprenderes tais quais foram elaborados por Delors (1998).

De forma mais precisa, vale destacarmos que tanto a aprendizagem ao longo da vida como o desenvolvimento de competências e de habilidades, temas amplamente disseminados por meio do lema “aprender a aprender” e inseridos no documento norteador das Bases Curriculares estão em consonância com a aprendizagem calcada no senso comum e na reprodução espontânea do cotidiano estanhado. Desse modo, o imediatismo e o individualismo que permeiam a vida cotidiana são impulsionados pela necessidade de respostas rápidas, resultando em concepções fragmentadas e espontâneas cuja capacidade de apreensão não ultrapassa os aspectos fenomênicos da realidade concreta (HELLER, 2008).

Nessa mesma perspectiva de análise, Caldas (2007, p. 8) salienta que “[...] esta forma de pensar e agir, a partir das necessidades imediatas e particulares, que caracteriza a consciência cotidiana ou o senso comum, tende à aceitação do mundo e das normas sociais e presta-se à alienação do homem”. Marx (2010) relaciona o processo de alienação do homem identificando as condições com que o trabalhador se reproduz, pois “[...] o trabalhador tem a infelicidade de ser um capital vivo e, portanto, *carente (bedürftig)*, que, a cada momento em que não trabalha, perde seus juros e, com isso, sua existência [...], a sua *vida*, se torna e é concebida como oferta de *mercadoria*, tal como qualquer outra mercadoria [...]” (MARX, 2010, p. 91, grifos do autor).

No campo educacional, essa alienação implica na perda do sentido do trabalho docente. Esse contexto que relaciona trabalho e alienação igual à naturalização da cotidianidade, tal qual encontramos subsumidos no lema

“aprender a aprender”, ao propor uma formação para toda a vida, propiciando o “equilíbrio” para o “exercício de uma cidadania ativa”, corrobora a ênfase no imediatismo e no individualismo. Isso porque: “O objetivo a ser alcançado com a educação escolar não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado” (DUARTE, 2011, p. 138).

Schults (2012) afirma que, seguindo as orientações dos organismos internacionais, a educação passa a desempenhar um trabalho direcionado à construção da capacidade desses indivíduos, da sua preparação no sentido de que se convertam em eternos estudantes; em outros termos, sujeitos pró-ativos, aptos às exigências do “novo e precário mundo do trabalho” (ALVES, 2000), a considerar a necessidade de que se credenciem para ocupar postos de trabalho permanentemente mutáveis.

Ao inserir esse direcionamento para a formação dos sujeitos, voltado à formação de competências, encontramos em Fleury e Fleury (2001, p. 184) que: “Competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa”. Os autores discorrem que uma pessoa competente é aquela capaz de realizar qualquer tarefa, ou seja, “[...] a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém” (FLEURY; FLEURY 2001, p. 185) e a problemática consiste em que, se o sujeito não continuar aprendendo por toda a vida, em pouco tempo será excluído do mundo do trabalho, daí a flexibilidade concebida pelo sistema toyotista de produção, sendo empregado no ensino em sentido pleno.

Por fim, os autores asseveram que, com esses direcionamentos, o conceito de competências se define “[...] como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 184). Na guisa da análise, Schults (2012, p. 32) afirma que “[...] aprender e ensinar se tornaram *commodities* dentro do sistema econômico global”; em outras palavras, a educação dentro da lógica mercadológica transforma-se em serviço que pode ser comprado, condição esta que contribui para a ampliação da lista de cadastro de reserva, ou, como classifica Kuenzer (1999), “professor sobrando”, o qual precisa apenas dominar meia dúzia de técnicas pedagógicas.

Com esse perfil docente, atualmente, é comum a contratação de estagiários/auxiliares para realizarem trabalho em sala de aula ocupando o lugar de docente, dos quais muitos se encontram em processo de formação em nível médio ou cursando licenciatura em nível superior. As condições tendem a precarizar ainda mais, se considerarmos a recente reforma do Ensino Médio. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em especial, seu Art. 6º, que alterou o Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), passou a admitir:

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, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 [...]. (BRASIL, 2017b, p. 2, grifo nosso).

Conforme afirmou Kuenzer (1999), qualquer um pode ser professor, desde que tenha um “notório saber reconhecido”. O que se sugere com esses encaminhamentos é a construção de um determinado perfil docente que contribua para “melhorar” a qualidade da educação em atendimento ao “novo modelo de formação”. É nesse contexto que as teses disseminadas por autores como Jacques Delors, Philippe Perrenoud e Edgar Morin, particularmente as proposições direcionadas ao aperfeiçoamento do perfil docente do século XXI, ganharam novo destaque nos dias atuais.

Esse processo guarda sintonia com os direcionamentos dos organismos internacionais, em especial à UNESCO, ao vaticinar que os docentes “[...] devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (DELORS, 1998, p. 152). As indicações por ora apresentadas, se vistas superficialmente, soam coerentes; no entanto, observamos que não há referência do professor como formador, somente como um sujeito que “desperta”, “desenvolve”, “estimula” e “cria”. Nesse caso, o perfil docente indicado pelo autor, ao considerar o aumento do número de matrículas e a conversão da escola em instituição promotora de ações assistencialistas, em detrimento do ensino/conhecimento, deve “[...] esforçar-se por prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar [...] estabelecendo ligação entre as matérias ensinadas e a vida cotidiana dos alunos” (DELORS, 1998, p. 154).

Mais uma vez, o texto supõe coerência, porém, em uma análise mais profunda, nota-se que a cotidianidade diz respeito aos aspectos espontâneos da reprodução da vida estranhada, à dimensão fenomênica da vida no interior da realidade complexa, cuja compreensão torna-se inatingível sem o domínio do conhecimento científico mais apurado. Conforme assevera Heller (2008, p. 49): “O pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade”. Para Delors (1998), essa relação aparece invertida na medida em que os saberes ensinados na escola não servem para explicar a sociedade, mas deve ser uma extensão desta.

Nesse caso, o indivíduo também se encontra imerso nos problemas sociais típicos da sociedade contemporânea, e é exatamente por isso que verificamos incoerência analítica na tese do autor, pois ele desconsidera esse aspecto social relevante ao sugerir que

[...] os problemas da sociedade envolvente, por outro lado, não podem mais ser deixados à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas (DELORS, 1998, p. 154).

Como verificamos, questões como a pobreza, a fome, a violência e a drogadição são problemas sociais presentes no âmbito escolar que, de acordo com Delors (1998), configuram situações em que os professores devem desenvolver aptidões/competências e habilidades para saber enfrentá-las.

Nessa mesma perspectiva, na relação com o aluno, o autor argumenta que “[...] o professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de ‘solista’ ao de acompanhante” (DELORS, 1998, p. 155). Mais ainda, “[...] a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância [...]” (DELORS, 1998, p. 152), pois “[...] são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações” (DELORS, 1998, p. 153), ou mesmo:

Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem ainda

encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas (DELORS, 1998, p. 154, grifos dos autores).

De acordo com essas indicações descritas, o perfil docente a ser construído molda-se como mero reprodutor, sujeito tolerante, mediador de situações de conflito, indicador de caminhos, acompanhante, pronto para atender a uma educação proposta pelo lema “aprender a aprender”. Para Apple (2015, p. 181), “[...] a educação não passa de um fornecedor de ‘capital humano’ para o setor privado”.

É nesse mesmo campo teórico que devemos apreender as teses apresentadas por Perrenoud (2000). A obra *Dez novas competências para ensinar* “[...] acentua as competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da educação inicial e com as ambições das políticas educativas” (PERRENOUD, 2000, p. 14). O autor apresenta dez competências reconhecidas por ele como prioritárias para os docentes. Dentre as de referência, constata-se, de forma correlata, a relação delas aos pilares do “Aprender a Aprender”, visto que, ao docente, cabe o papel de conformar-se como mediador de conflitos, descaracterizando-o como formador.

Em uma perspectiva crítica, Caldas (2016) indica os atributos considerados, por Perrenoud, indispensáveis para o exercício da atividade docente na atualidade:

A partir desse enfoque, o professor atual deve ‘saber colocar as suas competências em ação em qualquer situação’, ‘refletir em ação’, ‘adaptar-se, dominando qualquer situação’, ‘ser admirado, por sua eficácia, experiência, sua capacidade de resposta e ajuste a cada demanda’ e, ainda ‘saber jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos que não seja reverente e dependente, mas, ao contrário, crítica, pragmática e oportunista, em resumo, que este profissional seja autônomo e responsável’ (PERRENOUD, 2001, p. 25 *apud* CALDAS, 2016, p. 173).

Novamente, apresenta-se o perfil docente para atender a esse novo modelo educacional construído sobre os pilares da educação para o século XXI, sendo um profissional resiliente – “aprender a ser”, autônomo em sua formação – “aprender a aprender”, adaptável e dominar as situações – “aprender a conviver” e jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos – “aprender a fazer”, atendendo às orientações internacionais calcadas na tese dos “aprenderes”. Apple (2015, p. 182) adverte que “[...] sob muitos aspectos, na situação atual, isso pode ser

enganador”, pois trata-se de novas provocações que buscam a preservação da ordem vigente em meio ao contundente processo de desagregação social.

Dito isso, ganha relevância a crítica elaborada por Duarte (2011), ao analisar os direcionamentos propostos pela tese do aprender a aprender: “[...] a educação escolar deve desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão” (DUARTE, 2011, p. 40). Compartilhamos de suas ideias quando o autor apresenta o ponto de discordância em relação à “[...] valoração contida no ‘aprender a aprender’ das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas” (DUARTE, 2011, p. 40).

Em consonância com as teses de Delors e Perrenoud, Morin (2000), o livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, defende ser imprescindível os saberes anunciados na obra, moldando, assim, o perfil dos docentes que pensam e fazem educação como agentes “preocupados” com o futuro dos alunos.

O perfil docente exigido dentro dessas políticas esvazia as características de professor formador e transforma-o em mero reprodutor, ou seja, cabe ao profissional que atua na escola pública atender à necessidade de formar a força de trabalho para o ingresso no mundo do trabalho precário. Em meio a esse processo, entre os docentes, é gerado “[...] um sentimento compartilhado de que tanto as políticas educacionais quanto a própria sociedade não valorizam o professor, ao mesmo tempo em que se encarregam de novas tarefas” (CALDAS, 2016, p. 179).

A esse processo, soma-se o aumento da fadiga do trabalho, as doenças psicossomáticas, ou seja, o professor envolto em inúmeros dilemas, um tempo na sua maior parte consumido para gerenciar problemas/conflitos em sala de aula; um professor cuja síntese do drama vivido relaciona-se ao fato de reduzir-se à condição de mediador de conflitos, tal como é defendido pela pedagogia do aprender a aprender. De acordo com Kuenzer (1999), o professor, ao perder seu perfil de formador, reduz-se ao professor tarefeiro, reconhecido como “profissional”. O profissionalismo desqualifica o docente, pois este, ao ser executor das ordens geralmente impostas por instâncias superiores, perde a sua autonomia e, conseqüentemente, o controle sobre o trabalho que executa.

Em ato contínuo, da mesma forma que se esvazia o papel do professor formador, como tendência, retira-se da educação pública aquilo que deveria ser sua

principal função: formadora e disseminadora de conhecimentos produzidos historicamente e essenciais para a formação humana. Desse modo, a educação pública é pensada como um “projeto social”, uma vez que abriga comportamentos hegemônicos em atendimento às necessidades “urgentes” da sociedade capitalista, pois “[...] o ‘público’ agora é o centro de todo o mal; o ‘privado’ é o centro de tudo o que é bom” (APPLE, 1985 *apud* APPLE, 2015, p. 185).

3. A LÓGICA MERCADOLÓGICA E SEUS REFLEXOS NO CAMPO EDUCACIONAL

Diante do exposto, tal qual temos procurado demonstrar neste artigo, os novos direcionamentos pedagógicos assentados nos pilares da pedagogia do “aprender a aprender” foram incorporados aos documentos educacionais brasileiros. Com isso, as reformas do ensino visaram uma educação capaz de reproduzir as relações sociais alienadas, pois transforma o espaço escolar em território reprodutor de “cidadãos responsáveis” aptos a integrar o estoque de força de trabalho precário excedente, em consonância com as novas exigências do mundo de trabalho em transformação.

Para tanto, requer-se um perfil de docente resiliente, mediador de conflitos e autônomo, um professor que conheça os seus alunos, que tenha “[...] competência para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos” (KUENZER, 1999, p. 173). Em outras palavras, o professor deve assumir responsabilidades próprias da família e do Estado, em detrimento da sua função formadora capaz de contribuir para o aprimoramento do gênero humano. Isso corrobora para o carácter assistencialista da escola e do foco do ensino calcado na valorização da espontaneidade em detrimento do conhecimento.

Com isso, houve maior segmentação dos trabalhadores em educação, intensificação da precarização do trabalho/ensino. Assim, os direcionamentos para a formação de um professor sobrando neste século XXI culminou com a difusão sem precedentes da oferta de cursos flexíveis, com formação rápida e com custo baixo, prioritariamente em instituições privadas. Krawczyk e Ferretti (2017) exemplificam como ocorrem as parcerias público-privadas.

O “Ensina Brasil” teve sua primeira atuação no Rio de Janeiro, em 2012, e atualmente vem ampliando parcerias com outros governos estaduais e

municipais, contando com a parceria de importantes organizações nacionais e estrangeiras, tais como a Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Estudar, Insper, Bain & Company, Vetor Brasil, Geekie, Instituto Sonho Grande, Itaú Social, entre outros (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 41).

Nesse mesmo sentido, Frigotto (2015) indica que as condições da produção flexível, permeando a relação entre o público e o privado, tendem a transformar tanto o professor, quanto o aluno, em empreendedores, empregáveis de acordo com as suas competências conforme as exigências requeridas pelo mercado de emprego. O trabalhador que busque, individualmente, atentar-se ao que o mercado espera dele. Como consequência desse processo, “[...] quem deve, de forma gradativa, orientar, inclusive as escolas estatais públicas, os currículos, os conteúdos e os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados” (FRIGOTTO, 2015, p. 221). No estado do Paraná, por exemplo, em 2019, o processo de seleção para a escolha dos dirigentes regionais de educação que irão ocupar os 32 cargos atualmente existentes está sendo realizado em parceria entre o Seed-PR e a Fundação Lemann.

O empreendedorismo passa a ser apresentado como sinônimo de “autonomia”, resultado de muito esforço e competência. Vale destacarmos que, quanto mais avançou a história, mais profundas foram as transformações e a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, processo reforçado com a inserção das novas tecnologias na produção no início do século XXI, resultando em uma formação rápida de custo reduzido, estritamente técnica.

O processo educacional, inserido na lógica mercadológica, conduz à pseudo especialização, ocasionada pela exigência do trabalhador “polivalente e multifuncional”, e resultou em trabalho desprendido de qualquer conteúdo, ou seja, a fragmentação a qual Alves (1999) denominou “fragmentação sistêmica” ou “toyotismo sistêmico” (ALVES, 2000). Dessa forma, “[...] apesar dos avanços educacionais inegáveis, nas últimas duas décadas, a visão mercadológica está instalada e promove um modelo que vem se sobrepondo à garantia de direitos sociais” (GUIMARÃES-IOSIF; SANTOS, 2012, p. 105).

Sguissard (2015) afirma que, no Brasil, a educação vivencia um intenso processo de transformação, no qual se passa de um direito ou serviço público para um serviço comercial ou mercadoria. O autor ainda acrescenta: “[...] um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-

mercantil e impede uma efetiva democratização do ‘subsistema’. Ao menos no nível da graduação” (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

Ainda que o autor tenha feito referência ao Ensino Superior, a Reforma do Ensino Médio, em seu parágrafo 11, abre a possibilidade de se firmar convênios: “§11 - Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017b, p. 2). Para Branco *et al.* (2018):

Configura-se, desse modo, que a Reforma do Ensino Médio está em consonância com os ideais neoliberais, uma vez que, além de redirecionar o ensino para as demandas do capital, transforma a Educação em mercadoria, abrindo novos nichos de mercado a serem disputados, prioritariamente, pelo Sistema S e pelo empresariado, que por “coincidência” são “parceiros” que participaram ativamente na elaboração da BNCC (BRANCO *et al.*, 2018, p. 63).

Com tais direcionamentos, aprofunda-se o processo de esvaziamento da escola como espaço de formação, local de exercício de atividades laborais complexas, pois, dentro da lógica mercadológica, procura-se obter mais lucro com menos gastos, fato consumado por meio da Emenda Constitucional nº 95, conhecida originalmente como “PEC do Teto dos Gastos Públicos”, na qual se propôs alterar “[...] o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências” (BRASIL, 2016, p. 2). O referido documento, ao instituir um novo regime fiscal, determina que as despesas primárias não poderão ultrapassar os índices da inflação; desse modo, teremos contenção dos reajustes salariais para funcionários públicos, cortes nos recursos para políticas públicas em todos os setores, com destaque para a Educação Básica.

Destacamos que o corte de repasses para a educação pública implica em retrocesso no campo educacional, perda de direitos por parte dos profissionais, bem como a não garantia de permanência dos alunos nos bancos escolares, em especial, os alunos que frequentam a última etapa da Educação Básica, ou seja, o Ensino Médio, uma vez que o aumento das desigualdades sociais constitui-se na razão primordial do maior índice de evasão nesse nível de ensino. De acordo com os dados disponibilizados pelo Censo Escolar realizado pelo MEC, entre os anos de 2014 e 2015, houve uma evasão de 12,7% dos alunos matriculados na primeira série do Ensino Médio, seguida por 12,1% dos matriculados na segunda série e 6,7% de

evasão na terceira série (BRASIL, 2017c). Dentre as principais razões, destacam-se a incompatibilidade entre estudos e a necessidade de obter emprego, ainda que precário, com vistas ao complemento da renda familiar.

Nesse sentido, ao considerarmos os direcionamentos da Reforma do Ensino Médio, a Emenda Constitucional nº 95 e a implantação da Base Nacional Comum Curricular, temos que se tratou de medidas com vieses que atenderam à lógica do mercado, processo que, como tendência, contribui para o aprofundamento dos dilemas da escola pública atual, de modo a intensificar o grau de exclusão daqueles que já se encontram excluídos do sistema de ensino público regular.

Nesse contexto da “Educação para Todos”, Arroyo (2012, p. 123) aponta alguns “conteúdos” imanentes desse modelo educacional, classificando como o lugar da sobrevivência, “[...] o mundo letrado, onde a burguesia e seus intelectuais se propõem a introduzir o povo via escola, não é mais o mundo das letras, das artes liberais e da cultura; é apenas o mundo natural da sobrevivência”. Por conseguinte, a degradação das políticas públicas como as da educação constituiu-se em uma das características das formas de acumulação por espoliação na era da infâmia do capital.

Assim sendo, para distinguir os diferentes tipos de escolas e classificá-las como de qualidade ou sem qualidade, em consonância com as orientações das políticas disseminadas pelos organismos internacionais, os governos nacionais realizam avaliações para alunos, professores, escolas, gestores, entre outros profissionais inseridos no espaço escolar, objetivando a obtenção de índices para a formulação de políticas para a educação brasileira. Silva (2012, p. 93) assevera que “[...] nessas trilhas, as agências, organizações e instituições internacionais atuam num circuito supranacional, estão a serviço do capital e dos mercados, captam dados estatísticos, estabelecem um padrão de qualidade universal para a educação obrigatória”.

Os organismos internacionais estimulam uma política de avaliação em que todos – alunos, professores e escolas – são avaliados igualmente, descartando as particularidades de cada um, pois é aplicada uma avaliação homogênea quando as realidades e as condições vivenciadas são consideravelmente heterogêneas. A partir das avaliações, adotam-se “padrões de qualidade” internacionais que, contraditoriamente ao discurso oficial disseminado, não contribuem para uma educação com qualidade, apenas direcionam ataques às instituições e aos docentes,

ocultando interesses que objetivam a privatização e/ou terceirização da educação, em todos os níveis e em todas as modalidades.

Diante do exposto, verificamos a tendência à culpabilização docente e dos profissionais que atuam na atividade de ensino, processo que visa retirar a responsabilidade do Estado e dos organismos internacionais que atuam como gestores externos das políticas educacionais nacionais. Em consonância com a lógica do mercado, parece-nos que o objetivo é fixar a tese na qual a esfera pública é um verdadeiro fracasso, razão pela qual se justificaria recorrer-se ao setor privado como sendo a solução adequada para superação dos males típicos do setor público.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das propostas das políticas públicas nacionais e internacionais, os encaminhamentos culminaram no processo de esvaziamento da escola como espaço privilegiado para o ensino do saber científico e do professor formador. Essa tendência resulta das orientações e dos compromissos “Educação para Todos”, especialmente os propostos pelo lema “apreender a aprender”, disseminados por organismos internacionais e multilaterais.

A sociedade do conhecimento disseminada por essas políticas conduz a um conhecimento esvaziado, útil e instrumental incapaz de levar o sujeito a uma formação emancipatória, sustentada por conhecimentos sólidos produzidos historicamente. Nessa perspectiva, o docente perde seu caráter formativo e insere-se em um campo onde viceja a alienação e o conformismo. Sua função é transformada, basta ser capaz de enfrentar e “mediar” os dilemas socialmente impostos. Diante da complexidade de problemas, exige-se que o docente seja competente e tenha habilidade para solucionar tais dilemas.

Em suma, ao considerarmos a maneira com que as políticas determinadas pelos organismos internacionais têm incidido sobre a educação pública brasileira em todos os níveis e modalidades, cabe aos atores envolvidos no processo, sejam eles docentes, profissionais, discentes ou comunidade, mobilizar-se de forma contrária a esses direcionamentos políticos educacionais e a essa nova forma de barbárie social na era da infâmia do capital, em defesa da educação pública laica e gratuita.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. **O Novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ALVES, G. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. 2. ed. Londrina: Praxis, 1999.
- ARAÚJO, R. **O novo perfil do metalúrgico do ABC**: Um estudo sobre o trabalho e o modo de vida just- in-time do metalúrgico jovem-adulto flexível (1992-2008). Campo Mourão: Fecilcam, 2012.
- ARROYO, M. G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, C. M. *et al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 103-127.
- APPLE, M. W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 179-204.
- BRANCO, E. P. *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Maceió, v. 10, n. 21, p. 47-70, maio/ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70>
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 set. 2018.
- BRASIL. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2016.
- BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Evasão escolar. **GOV.BR**, 20 jun. 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50411-evasao-no-ensino-medio-supera-12-revela-pesquisa-inedita>. Acesso em: 26 set. 2018.
- CALDAS, A. do R. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. 2007. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

- CALDAS, A. do R. Profissionais da Educação: entre o encantamento da resistência individual e o sofrimento do trabalho. In: SOUZA, Â. R. de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Orgs.). **Políticas educacionais: conceitos e debates**. 3. ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 169-187.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1998.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FLEURY, M. T. L; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Curitiba, Edição Especial, v. 5, p. 183-196, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>
- FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/rfe.v24i1.59613>
- FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 31-92.
- GENTILI, P. A. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GUIMARÃES-IOSIF, R. G.; SANTOS, A. V. dos. A governança contemporânea na educação superior brasileira: atores, disputas e desafios. In: GUIMARÃES-IOSIF, R. (Org.). **Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Liber Livros; Universa, 2012. p. 99-128.
- HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 8. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília, Inep: 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25 set. 2018.
- KRAWACZYK, N. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 41 n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.
- KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>

- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobranete. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300009>
- MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. 1. ed. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MELO, A. A. S. de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- NEVES, L. M. W. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 5-58.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Médicas Sul, 2000.
- SCHULTS, L. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In: GUIMARÃES-IOSIF, R. (Org.). **Política e governança educacional**: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Liber Livros; Universa, 2012. p. 25-40.
- SGUISSARD, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>
- SILVA, M. A. da. Agências, instituições e organizações internacionais atuam nas decisões de políticas para a educação básica pública? In: GUIMARÃES-IOSIF, R. (Org.). **Política e governança educacional**: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Liber Livros; Universa, 2012. p. 69-97.

CAPÍTULO IX

A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DO INÍCIO DO SÉCULO XXI: INTERESSES MASCARADOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS¹⁵

DOI: 10.51859/ampla.tesl81.1122-9

ADRIANA APARECIDA RODRIGUES
ADÃO APARECIDO MOLINA

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo, debatemos sobre políticas públicas, apontando que para compreender a educação e a formação de professores, é imprescindível discutir a atual forma de organização socioeconômica e política da sociedade brasileira. Contudo, é necessário, também, retomar o processo de transformações sociais, pelo qual o Brasil passou, a partir do início do século XXI, quando realizou os reajustes cogentes na economia, impostos pela política mundial, para a inserção na nova ordem mundial do capital.

Logo, consideramos que, para entendermos o papel do Estado na formulação e na promulgação das políticas públicas destinadas à educação no Brasil, como as relacionadas à formação de professores no início do século XXI, é necessário realizar, primeiro, algumas definições sobre as concepções de Estado e de política pública e social, a fim de que possamos apreender os programas e as ações do Estado nacional, dentre eles, os destinados ao segmento educacional. Também é importante realizar uma breve contextualização histórica sobre as reformas políticas ocorridas no final do século XX, pois os reflexos destas se perpetuam até os dias atuais.

A partir dessa afirmativa, neste estudo, apresentamos o papel do Estado nas políticas públicas para a formação docente no Brasil, apontando, de forma sintetizada, uma contextualização histórica a respeito do direcionamento do Estado Nacional na formulação das políticas públicas destinadas à educação e à formação docente no início do século XXI.

¹⁵ Artigo publicado na revista *Ensino em Re-vista*, v. 27, n. 1, p. 40-67, jan./abr. 2020, sob o título “Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil: direcionamentos a partir do início do século XXI”.

2. O PAPEL DO ESTADO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Compreender o papel do Estado nas políticas públicas para a educação no Brasil não é algo fácil, uma vez que o conceito de Estado parte de duas grandes vertentes: a concepção de Estado liberal e a concepção marxista de Estado na sociedade capitalista. No ponto de vista liberal, o Estado é compreendido como uma entidade neutra em relação à organização da vida social. Dessa perspectiva liberal, o Estado é um instrumento que atende apenas aos interesses públicos essenciais. Todavia, sob a perspectiva Marxista, contrária à concepção liberal de Estado, nas palavras de Vieira e Albuquerque (2001), o Estado apresenta uma função que não é neutra, por se configurar como uma instância que atende aos interesses da classe dominante. Mormente, as ações tomadas pelo Estado correspondem aos interesses do capitalismo, não se aplicando de forma igualitária e justa. É oportuno frisarmos que concordamos com essa definição, ao argumentarmos que os desafios presentes no sistema educacional são reflexos das ações direcionadas pelo Estado para a preservação dos interesses das classes dominantes e para a reprodução do capital.

Consoante a essas ideias, Hofling (2001) afirma que, para desvendar os desafios presentes nas ações tomadas pelo Estado, temos que diferenciar primeiramente o que é Estado e governo. Segundo essa autora, o Estado é um conjunto de instituições permanentes, como exército, órgãos legislativos, dentre outros, “[...] que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo [...] por um determinado período” (HOFLING, 2001, p. 31). Dessa forma, as políticas públicas são compreendidas como a ação do Estado. Consequentemente são o resultado da implementação e da manutenção do governo, sendo que a tomada de decisões envolve diferentes agentes da sociedade e de outros organismos, bem como órgãos públicos. Fato esse que não permite que as políticas públicas sejam restringidas apenas a políticas estatais.

Sobre as políticas sociais, a autora ainda explica que elas surgiram no século XIX, a partir da instauração de movimentos sociais, marcados pelas primeiras revoluções industriais. Por se encontrarem associadas aos movimentos sociais, compreendemos que as políticas sociais visam propiciar uma proteção social

fomentada pelas determinações do Estado nacional. As políticas sociais podem ser compreendidas como ações que determinam “[...] o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HOFLING, 2001, p. 31). Assim, apreendemos que as ações realizadas pelo Estado para a educação podem ser descritas como uma política pública social, que segue sob a responsabilidade do Estado, mas, também, sob a injunção de outros organismos que interferem na esfera política e na vida social em geral.

Dentro da conjuntura capitalista, o Estado é um agente regulador, que se utiliza de políticas sociais para garantir a manutenção das relações capitalistas em sua totalidade. Nesse segmento, o Estado atual cuida “[...] não só de qualificar permanentemente a mão de obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob o controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo” (HOFLING, 2001, p. 33), ou seja, utiliza-se da própria educação para manter o controle social. Assim, compreendemos que as políticas educacionais podem ser definidas como instrumentos de controle social. Tendo em vista esse posicionamento, o encaminhamento da política educacional no país é determinado pelas necessidades da época em que foi promulgada. Nessa ótica, tal política pode ser considerada uma estratégia estatal, cuja finalidade é atender as necessidades existentes na sociedade, o que, por consequência, acaba tornando-a uma política descompromissada com a formação integral e crítica dos educandos. Não obstante, a política educacional, voltada para a escola pública, serve de mecanismo controlador da sociedade, atendendo aos interesses estatais sob a ótica do capital.

Isto posto, frisamos que as políticas públicas brasileiras, ao serem elaboradas, foram e são historicamente marcadas por contradições, haja vista que elas podem ser compreendidas como um instrumento de controle social ligado aos setores da produção. O fato é que, no Brasil, as políticas sociais “[...] foram historicamente desenvolvidas em um contexto de muita contradição, marcado pela desigualdade no acesso e na extensão e pelo caráter fragmentário, setorial e emergencial na sua execução” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 283).

Vale lembrar que, com o desenvolvimento do processo de industrialização, a partir de 1930, “[...] surgiu um conjunto de políticas regulamentadoras, jamais visto,

porém tais políticas eram restritas a setores da classe trabalhadora urbana e industrial” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 283), no qual os trabalhadores rurais brasileiros não tinham os mesmos direitos adquiridos pelos trabalhadores urbanos. Em 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho, ocorreu uma regulamentação das relações de trabalho, proporcionando aos trabalhadores garantias no plano individual, como: direito a férias, horas-extras, entre outros. Entretanto foi com a Constituição Federal de 1988 que algumas políticas sociais passaram a abranger uma cobertura mais ampla, o que naquele momento representava um grande avanço, em decorrência da proteção social vigente. Nesse sentido, as políticas sociais desse período são destinadas ao atendimento das necessidades básicas da população. Oliveira e Duarte (2005) registram que

A Carta Constitucional de 1988 consolida muitas das reivindicações presentes nas pautas dos movimentos que emergem com a derrocada do regime militar. Contudo, logo após ser promulgada, tal Carta passou a ser alvo de críticas do governo Sarney (1985-1989) e dos setores mais conservadores, sendo as conquistas sociais consideradas responsáveis pela ingovernabilidade do país. [...]. O Brasil entrou nos anos de 1990 vivenciando uma era de reformas que significava um processo de desconstrução da agenda social da Constituição de 1988, buscava desvencilhar o Estado dos compromissos sociais ali firmados, bem como um engajamento do País à nova ordem capitalista mundial, tornando-o capaz de competir na lógica do mercado livre e adotando as políticas de corte neoliberal (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 281-282).

Nessa perspectiva, a sociedade brasileira estava fundamentada na exploração e nas injustiças sociais, características essas que repercutem até os dias atuais. Diante desse contexto, era preciso que ocorresse uma regulamentação social. Embora essa regulação social tivesse que acontecer, ela encontrava-se ligada à ampliação de políticas sociais de cobertura universal e na regulamentação do trabalho. Para as autoras, as conquistas ressaltadas na Constituição Federal de 1988, na realidade, serviram para “acalmar” a massa populacional. Algumas dessas conquistas, “[...] foram paulatinamente sendo retiradas do plano das leis, por meio de instrumentos jurídicos que exigiram, em alguns casos, até mesmo reforma constitucional, sendo que em muitas matérias a lei sequer chegou a tornar-se fato” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 285).

Discutindo sobre essa questão, Romero (2006) aponta que, no final do século XX, no Brasil, “[...] as modificações no modo de produção social, fundado no metabolismo do capital, as quais decorreram da resposta do capitalismo mundial às

crises de rentabilidade e valorização que tornaram mais evidentes a partir da década de 1970” (ROMERO, 2006, p. 63-64), marcaram esse período histórico e refletiram na estruturação das políticas no país. Crises essas que abrangeram não apenas o contexto econômico, mas político, social e cultural. Diante da instauração de várias crises de cunho econômico nos “[...] principais países capitalistas industrializados a partir dos anos 70 [...], a crise da dívida dos países do Terceiro Mundo nos anos 80 e a implosão dos regimes burocráticos do Leste Europeu no fim do decênio de 1980” (TOUSSAINT, 1996, p. 235), acarretaram a propagação da ideologia neoliberal, sobre o pensamento político e econômico propagado pelo mundo, o que acarretou, também, o surgimento de movimentos sociais por parte das massas populares. A partir desse contexto, os movimentos sociais instaurados no Brasil, iniciados no final do XX, constituíram mobilizações intensas que estruturaram a política pública educacional no país.

Não obstante, nessa perspectiva de adaptações e mudanças do capital, o homem torna-se refém, de forma ideológica, do sistema econômico e político no qual está inserido, adequando-se a esse sistema sem possibilidades de questionamentos. Nessa nova ordem, o homem é tratado como mercadoria; pois, de acordo com a forma de organização vigente na sociedade, ele contribui na aquisição do capital para as classes dominantes. Diante do exposto, entendemos que, visando à superação da crise mundial de ordem econômica, instaurou-se no país uma nova configuração e uma nova dinâmica para a produção e para a acumulação do capital. Esse período é concebido, portanto, como um estágio do desenvolvimento do capital, marcado pelo processo de dominação, fazendo prevalecer a divisão de classes sociais na sociedade capitalista e os interesses das classes mais abastadas sobre a classe trabalhadora. Em função disso, torna-se evidente a presença de novos desafios socioeconômicos e políticos, que contribuem para a estruturação e a adequação de uma nova ordem na sociedade globalizada, desafiando todos os setores da sociedade.

A globalização pode ser conceituada como um “[...] processo de objetivação do capital. A globalização, nesse particular, radicaliza uma das mais típicas características constitutivas do capitalismo: a internacionalização, ou seja, a abertura e a integração dos mercados nacionais” (NOGUEIRA, 1997, p. 13). Nas palavras de Nogueira (1997, p. 13), a globalização apresenta um duplo sentido na estruturação do Estado Nacional, pois ao mesmo tempo em que se emerge como

uma nova ordem mundial, causa uma desordem e uma desorganização, já que, para “[...] integrar-se ao mundo, acaba abrindo [...] as portas do país para o mundo, e conseqüentemente acaba invadido pelo mundo”. Esse segmento é decorrente das transações financeiras e comerciais, da instalação de empresas estrangeiras, de inúmeras incorporações e funções, que fazem com que o Estado perca a identidade nacional. Propaga-se de forma banalizadora e ilusória, como se já tivessem sido superados. Na verdade, isso não passa de uma estratégia, com o intuito de manter a hegemonia dominante.

Conforme os dados supracitados, percebemos que as interferências da globalização e, especialmente, da invasão de produtos, ideias e de costumes que são importados juntos com a abertura e com uma possibilidade maior de intercâmbio entre as nações. Esses são os novos desafios enfrentados pelo Estado Nacional, pagos pelo preço da globalização. Ao adotar uma visão fomentada pela globalização, o Estado Nacional passa a não ter o domínio pleno de suas fronteiras e, como consequência, nem de suas ações, muito menos autonomia na tomada de decisões. Assim, a globalização refere-se às relações entre as nações, sem estar comprometida com os territórios, que condicionam o funcionamento das sociedades nacionais.

A propagação da globalização afeta as relações socioeconômicas e políticas, tornando-se um fator negativo no desempenho do Estado. Passetti (1997) afirma que a globalização é um reflexo do neoliberalismo, que projeta a ideia da “[...] inviabilidade do capitalismo sem intervenção estatal” (PASSETTI, 1997, p. 57). O neoliberalismo se apresentou no mundo social desde o início do século XX, em decorrência de uma crise intensa na acumulação capitalista. No Brasil, a onda das políticas neoliberais se propagou no final da década de 1980, e deu início às privatizações, à “[...] supressão do controle que os governos exerciam sobre as aquisições de empresas nacionais por capitais estrangeiros” (TOUSSAINT 1996, p. 61), marcadas pela grandiosa e rápida progressão de investimentos financeiros estrangeiros.

A ideologia neoliberal defende que o crescimento econômico e o desenvolvimento social do país devem ocorrer por meio de uma intervenção mínima do Estado na economia. Conseqüentemente, pouco a pouco, o neoliberalismo foi se apresentando como uma ideologia de restauração na economia e na política mundial, a partir das ideias e das políticas que foram sendo propagadas pelos países dominantes no âmbito do capitalismo. O fato é que as mudanças

anunciadas pelo neoliberalismo não se configuraram de forma tão radical, a não ser pelo fim do socialismo. Firmando-se, segundo Passeti (1997), em um arranjo planetário e não em uma restauração econômica.

Como podemos constatar, a ideologia neoliberal acaba transferindo muitas regulamentações que devem ser produzidas pelos Estados, por exemplo: regras, normas e leis, para organizações multilaterais, que procuram atender aos seus interesses socioeconômicos e políticos. Essas organizações distribuem as diretrizes políticas aos demais países capitalistas como meio de solução para os problemas econômicos e sociais. Nessa vertente, a economia neoliberal só beneficia as grandes potências e as empresas multinacionais. Haja vista que os resultados das políticas neoliberais afetam negativamente os países pobres ou em desenvolvimento, uma vez que esses países apresentam uma dependência financeira do capital internacional.

As inspirações neoliberais e as estratégias governamentais resultam em políticas compensatórias, marcadas pelo desenvolvimento de programas focalizados, “[...] voltados àqueles que, em função de sua ‘capacidade e escolhas individuais’, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm poder – e frequentemente, não se propõem a – alterar as relações estabelecidas na sociedade” (HOFLING, 2001, p. 39). A respeito da situação do Brasil sob a perspectiva neoliberal, no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Oliveira, Moura e Silva (2010) afirmam que

O então, jovem e carismático candidato alia-se a grupos de diferentes setores da sociedade, prometendo modernizar a economia, promovendo políticas de cunho neoliberal com a abertura para que empresas estrangeiras pudessem participar da economia nacional. A presidência terminou em impeachment do presidente supersônico. Foi então que o vice-presidente Itamar Franco assume para evitar uma crise maior ainda. [...]; em pouco tempo de mandato, Franco continuou com o regime de privatizações de Collor. [...]. Foi então que Fernando Henrique Cardoso tornou-se a unidade das elites para que o Brasil saísse da crise (OLIVEIRA; MOURA; SILVA, 2010, p. 399-400).

Como consequência dessa situação, tivemos no Brasil a instauração de crises econômicas e políticas, que afetaram principalmente a classe popular. Os interesses reguladores do mercado econômico na adoção de políticas neoliberais, por sua vez, acarretaram ações governamentais, que direcionaram gradualmente para o afundamento do país em uma acentuada crise econômica. É importante frisar que a

crise econômica que se configurava no território brasileiro, naquele período, foi consequência das mudanças estruturais do capitalismo em âmbito mundial, a partir das quais houve uma difusão dos problemas econômicos que se estenderam ao longo dos anos, em território nacional. Contudo, esse cenário não se restringiu apenas ao Brasil, mas aos demais países da América Latina, que se apoiaram na ideologia neoliberal para restaurar suas economias.

Diante dessas ações de cunho econômico e político, o governo de Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994, propôs em sua campanha eleitoral promessas destinadas à área social. Entretanto, esse governo reduziu a inflação, como forma de ponderar a desigualdade social existente no Brasil, mas cumpriu o prometido em campanha eleitoral, já que a meta era estabilizar a moeda e não realizar uma reforma de cunho social. Nesse processo em particular, “[...] as políticas sociais não fizeram senão sofrer sucessivos cortes, cada novo ajuste anunciado incluindo uma nova redução de recursos” (LESBAUPIN, 1999, p. 08), com o intuito de minimizar o déficit público. Em decorrência da adoção pela política neoliberal e pela relação subordinada a uma economia globalizada, o governo de Fernando Henrique Cardoso desenvolveu sua política econômica nos ditames do capital mundial.

A respeito da política social adotada por Fernando Henrique Cardoso, destacamos que ela pode ser considerada um desastre para a massa trabalhadora do Brasil, justamente por não assegurar os direitos sociais a toda população, mas por atender aos interesses da grande burguesia. A adoção dessa forma de governo levou a uma “sabotagem” das políticas sociais, referentes à educação, saúde, trabalho, assistência e previdência social, destinadas principalmente à massa dos trabalhadores. Essa sabotagem se valeu em cortes financeiros e “[...] *manipulação de receitas*, desviadas de seus fins precípuos para outras finalidades” (NETTO, 1999, p. 84, grifos do autor).

No de Fernando Henrique Cardoso a privatização se estabeleceu no panorama brasileiro, como política estatal. “Na área social, a privatização, complementada por políticas de descentralização, fragmentação e focalização [...], constituiu-se em importante instrumento viabilizador das estratégias governamentais de coesão social” (NEVES, 2005, p. 92). O fato é que a adoção de condutas que direcionaram para a privatização, seguida de intervenções internacionais, contribuíram para a “desresponsabilização” do Estado na prestação de ações sociais, não atingindo as verdadeiras necessidades das camadas populares.

Presenciamos um paradoxo no cenário brasileiro, pois “[...] com a Constituição de 1988 houve a extensão dos direitos sociais, notadamente nas áreas da educação, saúde e seguridade social [...]. Por outro lado, com o acirramento da crise econômica e com o desmonte da estrutura de governo” (JACOBI, 1996, p. 45), se acentuou a vulnerabilidade social. Esse fato se evidencia com os altos índices de pobreza da população brasileira, pois “[...] o Brasil chegou à segunda metade da década de 90 com aproximadamente um terço de sua população em estado de pobreza e com uma completa indefinição quanto ao alcance das políticas sociais” (JACOBI, 1996, p. 45).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, como presidente do Brasil, ocorreu um aprofundamento do modelo democrático desenvolvido no governo FHC. No governo de Lula, foi mantida “[...] a mesma política econômica monetarista de seu antecessor, e no plano político, vem tentando consolidar a formação do novo homem coletivo indispensável ao projeto de sociabilidade neoliberal [...]” (NEVES, 2005, p. 95). O discurso de Lula se configurou opostamente a sua forma de governo. Por pertencer a um partido político oposto ao de FHC, esperava-se uma modificação radical em sua maneira de administrar o Brasil. Entretanto, deu continuidade às reformas estruturais do governo anterior. A esse respeito, Magalhães (2010) afirma que,

Contrariando as expectativas otimistas da época, o primeiro mandato do Presidente Lula não rompeu com o neoliberalismo, repetindo fielmente as linhas básicas de política econômica do seu antecessor, com iguais resultados em termos de baixo incremento do PIB. [...] A preocupação com a retomada do desenvolvimento limitou-se aos repetidos anúncios do Presidente da próxima volta ao ‘espetáculo do desenvolvimento’ (MAGALHÃES, 2010, p. 21).

O segundo mandato de Lula da Silva foi mais incrementado, com o emprego do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), por meio de investimentos na infraestrutura do país. Em um aspecto geral, seguindo a visão neoliberal, seja no governo do presidente Lula da Silva ou de seus antecessores a partir da década de 1980, ambos apresentaram um governo insatisfatório. “Apesar de certa elevação da taxa de incremento do PIB nos últimos anos do segundo mandato, ele esteve longe de relançar o Brasil na trilha do crescimento acelerado que o país registrou em longos períodos do passado” (MAGALHÃES, 2010, p. 28). Todavia, “[...] o desempenho da economia brasileira, durante o período de Lula como Presidente do

Brasil evidencia resultados gerais melhores do que o do período de FHC – muito especialmente quando se considera o seu segundo mandato” (FILGUEIRAS et al., 2010, p. 35).

Em relação aos aspectos sociais no governo do presidente Lula da Silva, eles não podem ser igualados aos aspectos econômicos, pois ele assegurou avanços significativos na área social, principalmente com a consolidação do programa Bolsa-Família. É importante esclarecer que esse programa foi iniciado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, mas foi solidificado no governo do presidente Lula da Silva. Concatenado a esse posicionamento, Sader (2013a) expõe que o governo da presidenta Dilma Rousseff segue o mesmo perfil do traçado por Lula da Silva, sendo que ambos sofreram no desenvolvimento de seu governo as ações políticas e econômicas herdadas do governo anterior. Segundo o mesmo autor,

A década que teve fim em 2002 combinou várias formas de retrocesso. Entre elas, a prioridade do ajuste fiscal, as correspondentes quebras da economia e as cartas de intenção do FMI, que desembocaram na profunda e prolongada recessão que o governo Lula herdou. Na estrutura social, o desemprego, a precarização das relações de trabalho, a exclusão social e o aumento da desigualdade deram a Tônica. Já a política foi reduzida a complementação da ditadura da economia, assim como o Estado foi reduzido a Estado mínimo, com a centralidade do mercado. No plano internacional, viu-se a subordinação absoluta aos desígnios da política externa dos Estados Unidos (SADER, 2013a, p. 07).

Tomando por base o supracitado, compreendemos que, a partir do governo de Lula da Silva, seguido de Dilma Rousseff, foram desenvolvidas ações diferenciadas do governo antecessor. Contudo, essas ações aprovadas nos últimos anos, na realidade, não ultrapassaram os caminhos trilhados no governo de FHC, apenas dificultaram a propagação de alguns atos, como a violação de direitos sociais. Destacam-se os programas e ações de cunho social, assegurados a partir do governo Lula da Silva, como os referentes à garantia de renda, bens e serviços, assim como a regulação do salário mínimo. Não obstante, as políticas sociais desenvolvidas a partir do governo de Lula apresentaram uma conformação desenvolvimentista atrelada ao combate da pobreza. Isto posto, Sader (2013b) assinala que tanto o governo de Lula da Silva, como de Dilma Rousseff podem ser considerados como pós-neoliberais, justamente pela ruptura de elementos centrais do modelo

neoliberal. Conforme o autor, esses governos apresentam características que possibilitam associá-los às categorias, como:

a) priorizam as políticas sociais e não o ajuste fiscal; b) priorizam os processos de integração regional e os intercâmbios Sul-Sul e não os tratados de livre comércio com os Estados Unidos; c) priorizam o papel do Estado como indutor do desenvolvimento econômico e da distribuição de renda, em vez de priorizar a centralidade do mercado e o Estado mínimo (SADER, 2013b, p. 138).

No pensamento de Alves (2014), os governos de Lula da Silva e de Dilma Rousseff assumem uma postura neodesenvolvimentista, já que desde a década de 2000 temos a propagação de um novo padrão de desenvolvimento do capitalismo, o neodesenvolvimentismo. Esse autor compreende o neodesenvolvimentismo “[...] como sendo um novo padrão de desenvolvimento do capitalismo brasileiro alternativo à ortodoxia neoliberal que se constitui na década de 2000 no bojo da temporalidade histórica do capitalismo global” (ALVES, 2014, p. 51). Mas o neodesenvolvimentismo não é neoliberalismo, por se configurar como um projeto alternativo. Ainda sobre essa questão, Alves (2014) escreve que:

[...] o neodesenvolvimentismo no Brasil *não* é neoliberalismo, mas sim, outro padrão de desenvolvimento capitalista alternativo à ortodoxia neoliberal da década de 1990. Apesar de ter nascido da crise do modelo neoliberal no começo da década de 2000, o neodesenvolvimentismo está inserido na temporalidade histórica do capitalismo neoliberal ou bloco histórico do capitalismo flexível predominantemente financeirizado. Apesar de apresentar-se como alternativa à ortodoxia neoliberal da década de 1990, o neodesenvolvimentismo no Brasil não rompeu com a nova forma de Estado político do capital (Estado neoliberal). Pelo contrário, ele preservou o Estado neoliberal (ALVES, 2014, p. 167).

Esse delineamento aponta que o neoliberalismo foi adotado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, e o neodesenvolvimentismo, no governo do presidente Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff, sendo que ambos “[...], se inserem no mesmo bloco histórico: o bloco histórico do capitalismo flexível ou capitalismo neoliberal sob dominância do capital financeiro” (ALVES, 2014, p. 11). Seguindo os princípios neoliberais, o “[...] governo Fernando Henrique Cardoso se orientou pelo trinômio: abertura econômica, privatizações e desregulamentação do Estado. [...], o Estado deixou de ser o principal indutor da economia e delegou esse papel para o mercado” (ALVES, 2014, p. 130). Já o governo de Lula da Silva seguiu

os pilares neoliberais, mas vinculado ao mercado mundial hegemônico do neoliberalismo.

A partir dessa acepção, compreendemos que ocorreu uma readequação dos padrões referentes ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Nesse aspecto, o neodesenvolvimentismo ocasionou um novo cenário no mundo do trabalho, marcado pela presença de novas relações flexíveis de trabalho, já que o intuito do neodesenvolvimentismo não é eliminar o capitalismo. Ao aderir essa conduta, justifica-se a propagação no país de iniciativas que buscam superar a miséria existente no Brasil, que devem estabelecer condições necessárias para que o indivíduo não viva em condições de miséria. É bom frisarmos que esse segmento não passa de uma estratégia que visa apenas à acumulação de riquezas, já que a miséria gera despesas e não lucro. Nesse processo em particular, há a multiplicação de programas que visam à sociabilidade e são propostos por organizações internacionais, como a Unesco e o Banco Mundial, no intuito de subjetivamente promover os interesses e as finalidades da classe dominante.

Vale lembrar que os programas de responsabilidade social têm “[...] o intuito de obter o consenso passivo de um contingente amplo da população ao projeto de sociabilidade burguesa e conformar mais diretamente segmentos maciços do proletariado urbano” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 37), as práticas, ideais e ideias da dominação burguesa. Como consequência, ocorre a humanização das relações sociais de apropriação, exploração e dominação na camada popular, por intermédio do trabalho e do capital. Nesse contexto de implantação de programas sociais, há a reprodução de programas que seguem a orientação e os princípios de organizações internacionais, ligadas à ONU. A partir dessa compreensão, verificamos que a adoção de programas sociais a partir de 1990, no Brasil, está associada aos encaminhamentos internacionais, como uma estratégia para reestruturar o país. Delegam às políticas de cunhos sociais as determinações de modificarem os comportamentos humanos, em prol de assegurar o desenvolvimento econômico e a estabilidade social.

A partir do exposto, torna-se evidente que houve a implementação de um novo modelo de regulação social, e não, como supostamente proposto, um investimento destinado à alteração da proteção social. A política social passou a se submeter gradualmente à política econômica, deixando uma grande camada da população sem cobertura social. Dessa maneira, podemos observar o

redirecionamento do Estado em favor das políticas que foram ideologicamente disseminadas na sociedade. São essas as questões que nos ajudarão a evidenciar como foram encaminhadas as políticas para a formação docente no Brasil, a partir do final do século XX, que se propagam até os dias atuais.

3. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E POLÍTICO BRASILEIRO

Analizando o sistema educacional, com relação ao exposto ao longo do estudo, evidenciamos que as tomadas de decisões nesse segmento social são decorrentes, especialmente, das ações do Estado, voltadas para as organizações nacionais e internacionais. Tais afirmações encontram respaldo nos escritos de Moraes (2009), ao registrar que as transformações no sistema educacional estão relacionadas às modificações ocorridas no capitalismo e nas políticas públicas. Como resultado, as políticas sociais adotadas pelo Estado nacional são oriundas do desenvolvimento do capitalismo em um determinado período histórico. Nesse contexto, o sistema educacional brasileiro passou por modificações, adequando-se às intencionalidades neoliberais. A educação, na perspectiva neoliberal, passou a ser visualizada como um elemento provedor de superação da crise econômica que se instaurava pelo país, bem como em outros países considerados em desenvolvimento, como os pertencentes à América Latina e ao Caribe.

A partir da década de 1990, ocorreu uma reestruturação na organização educacional no Brasil. Nesse período, as reformas e a elaboração de programas educacionais estavam pautadas nos novos modelos de produção, marcados pela apropriação de condutas que valorizam a autonomia, a polivalência e a flexibilidade. Dessa forma, a reforma educacional ocorrida a partir desse período pode ser descrita como uma estratégia de adaptação, visando adequar o homem às exigências do modelo capitalista em curso. Por conseguinte, o sistema educacional passou a apresentar determinações que visassem à formação desse novo modelo de homem, demonstrando que esse ajustamento foi pensado e delineado, em especial, pela interferência das organizações internacionais.

Nesse período, ocorreu a utilização da aparelhagem escolar, bem como dos instrumentos educacionais do cotidiano social como forma de intervenção do Estado no desenvolvimento do panorama educacional brasileiro. Essa intervenção

“rápida” está relacionada ao enfoque de formar um indivíduo que atenda ao novo padrão social, o que, por consequência, exigiu modificações no sistema educacional brasileiro. Sobre essa questão, Neves (1999) aponta que

A educação escolar no Brasil, no Governo FHC, consolida a tendência já evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo *trabalhador* e um novo *homem* que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista. A educação brasileira, portanto, se direciona organicamente para efetivar a *subordinação* da escola aos interesses empresariais na ‘pós-modernidade’ (NEVES, 1999, p. 134, grifo do autor).

Já no segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, mantiveram-se as ações destinadas ao Ensino Fundamental, no qual se destacou, nesse período, a ampliação “[...] em Programas Municipais de Garantia de Renda Mínima, com a criação do Bolsa-Escola para parcela do alunado do Ensino Fundamental, em 2001” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008, p. 38). Essas reformas foram seguidas também no governo do presidente Lula da Silva. Com a eleição de Lula da Silva, almejava-se que ocorreriam modificações mais efetivas e/ou significativas no processo educacional. As ações políticas destinadas à educação brasileira, foram prioritárias nesse governo, em programas como o Brasil Alfabetizado e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Neves (2005) justifica que, no caso do programa Brasil Alfabetizado, ocorreu um aumento na bolsa financiada pelo Estado, mas os frequentadores do programa são candidatos a se tornarem analfabetos funcionais. Em relação ao FUNDEB, ela explica que o programa não melhorou de fato a qualidade da educação fundamental, e no que diz respeito à reforma da educação superior, ela está relacionada às diretrizes preconizadas por organizações internacionais, reforçando, ainda mais, a precarização da relação trabalho e ensino, além de propiciar uma conformação cívica. Na interpretação de Leher (2010), “Analisar a política educacional de um determinado governo é uma tarefa complexa. As tentações provocadas por cantos de sereia e pelas paixões são poderosas” (LEHER, 2010, p. 370). Mas diante das modificações na forma de governo, apontamos que a presidência de Lula e de Dilma seguiram as primícias sancionadas no governo anterior, ou seja, não ocorreu um rompimento definitivo com a forma administrativa que estava em curso.

A partir desses levantamentos, enfatizamos que as políticas públicas aprovadas no Brasil, a partir do final do século XX, não atendem à realidade do país, mas atendem às determinações internacionais, que, por sua vez, acatam os interesses do capital. Destacamos que as modificações que ocorreram nesse período surgiram diante da pretensão que o Brasil tinha em integrar-se ao mundo globalizado, justamente por fazer parte dos países em desenvolvimento e com problemas de ordem social, econômica e política. Como consequência dessa interação globalizadora, no Brasil, foram elaborados e desenvolvidos projetos para solucionar problemas relacionados às questões educacionais, como o analfabetismo e, também, foram firmados acordos para melhorar a Educação Básica, com a qual a formação de professores está relacionada, justamente pelo fato de que o ensino nas escolas de Educação Básica prescinde de uma formação docente de qualidade nas universidades, que preparam e capacitam os futuros professores para o exercício da difícil tarefa de ensinar, transmitindo o conhecimento científico aos educandos.

Com a aprovação de legislações que orientam a educação, a partir do final do século XX, relacionadas à política internacional, a formação do professor nesse período apoia-se na vertente de qualificação para o mercado de trabalho. Os professores precisam de qualificação para atender às necessidades sociais que estão postas nas relações de produção e de reprodução da vida material humana. A posição adotada pelos representantes governamentais do Brasil, a partir de 1990, se configurou com as orientações das políticas internacionais, mesmo tendo ocorrido grandes avanços no contexto educacional, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que definiu diretrizes legais para o contexto educacional e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 1996. Sobre esse assunto, Gomide (2010) salienta que, no caso da Constituição Federal de 1988, a obrigatoriedade da educação limita-se ao Ensino Fundamental, seguindo as orientações internacionais. A LDB nº 9.394 de 1996, com as ações descentralizadoras, responsabilizaram o município em proporcionar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental Séries Iniciais, e os estados em assegurar o Ensino Fundamental Séries Finais e a ofertar o Ensino Médio.

A instauração de modificações no sistema educacional teve como consequência a necessidade de mudanças nas políticas destinadas à formação de professores. Dentre as alterações ocorridas, tem-se como propostas: modificações no currículo de formação docente; utilização de tecnologias e flexibilidade na

metodologia; incentivos destinados à privatização da formação, bem como o segmento dos interesses presentes no “[...] mercado da educação, a diminuição do tempo e da qualidade epistemológica dos conteúdos, em prejuízo à formação de educadores que têm a docência como base e é desenvolvida de modo articulado à base comum nacional” (GOMIDE, 2010, p. 114). Nesse sentido, as alterações destinadas à formação de professores ocorreram a fim de adequá-los à nova demanda do profissional exigida pelo mercado de trabalho.

É relevante registrar que a LDB de 1996 assegura o proposto na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, no que se refere ao preparo do indivíduo, por meio da educação, a uma qualificação para o trabalho. De fato, temos atualmente no Brasil a expansão de cursos técnicos, cujo intuito é formar mão de obra para o mercado de trabalho. Com a mudança na reformulação do sistema educacional, a educação escolar assumiu uma postura de preparar o indivíduo para atender às demandas do mercado de trabalho. Todavia, não podemos generalizar, já que a educação pode ser utilizada como um instrumento de compreensão do funcionamento da sociedade, desde que seja transmitida a partir de uma visão crítica e reflexiva.

Contudo, a mudança nas políticas destinadas a professores não se restringe apenas a esse profissional, mas deve acontecer em conformidade com as transformações nas demais políticas referentes à escola, ao currículo, à gestão e à administração escolar. Seguindo essa lógica, o educador se tornou flexível, correspondendo às exigências do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, não são levados em consideração os desafios preconizados pela falta de consonância da gestão e de sua proposta pedagógica, o que implicará em “[...] aceitar as críticas que têm sido orquestradas pelo neoliberalismo, que são ‘acadêmicas’ significando rígidas sem ser rigorosas, pouco ágeis para atender às novas demandas, tradicionais e pouco competentes” (KUENZER, 1999, p. 09).

É importante esclarecer que a formação de professores segue as determinações legais fomentadas pelo país. Ao delegar-se aos professores os desafios para a constituição de uma educação básica de qualidade, tem-se, por consequência, uma relação que se configura de forma contraditória; pois se os ensinamentos dos professores não são de qualidade para propiciar uma qualidade efetiva na educação, porque não promulgar políticas que visem à qualidade também na formação docente. A resposta é muito clara: o intuito não é obter qualidade, mas

manter uma quantidade de alunos nos estabelecimentos escolares, para atender às necessidades sociais.

Nesse processo em particular, Saviani (2011) argumenta que o problema se coaduna com a historicidade da formação docente, marcada pela presença ou não de procedimentos pedagógico-didáticos, que se modificam diante das transformações socioeconômicas, políticas e culturais do país. Desde as reformas instauradas no país no final do século XX aos dias atuais, há a permanência de políticas formativas marcadas pela precariedade “[...] cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2011, p. 10).

Tal problemática está associada ao fato de que a formação docente está voltada para os interesses sociais da classe dominante. A formação de professores presa aos interesses e às intencionalidades sociais dos trabalhadores não pode ser embasada apenas em uma formação técnica, marcada pelo desenvolvimento de competências práticas, mas deve decorrer de uma ampliação científica dessa formação. Essa ampliação deve ser promovida, a fim de que os professores possam realizar as novas tarefas e superar os desafios relacionados, em especial com a atualização constante.

Nas palavras de Kuenzer (1999, p. 166), “[...] as demandas de formação de professores respondem às configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais”, sendo que as políticas destinadas ao sistema educacional são marcadas pelos interesses e finalidades contraditórias que emergem no encadeamento de forças na busca pelo poder. Nesse cenário, não basta para o professor ser detentor de conteúdos específicos de sua área de atuação, sendo que ele deve se capacitar para “[...] conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo” (KUENZER, 1999, p. 172).

Lembramos que, segundo as diretrizes atuais, a formação de professores, em especial, no Ensino Superior, nos cursos de licenciaturas é destinada à formação docente para a Educação Básica. Nessa perspectiva, “[...] no Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes faz-se referência aos níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio,

excluindo o ensino superior” (BATISTA, 2011, p. 2). Essa indefinição é resultado da falta de uma formação suficiente e adequada que fundamente o desenvolvimento do trabalho cotidiano do professor no Ensino Superior. Tendo em vista essas afirmações, torna-se evidente a necessidade do desenvolvimento de uma política destinada à formação de professores, que valorize esse profissional, articulando sua formação inicial, continuada e as condições de trabalho, de forma qualitativa. A adoção de uma política que abranja esses segmentos e orientações implica em modificações no sistema educacional como um todo. Fato esse que, atualmente, é considerado utópico, diante da conjuntura e dos interesses que existem por trás das promulgações legais, sobretudo no campo educacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto ao longo do estudo, que discutiu o papel do Estado na promulgação de políticas educacionais e, em especial, aquelas destinadas à formação de professores no Brasil no início do século XXI, evidencia-se que a formação docente está relacionada às condições postas no contexto socioeconômico, e interligadas às necessidades e aos interesses do capital no período estudado. Consequentemente, a prática cotidiana do professor, nos estabelecimentos de ensino, reflete a conjuntura social na qual esse profissional se insere.

Observamos que o Estado se utiliza da promulgação de políticas públicas de cunho social para naturalizar suas ações perante a massa popular. O fato é que o exposto na legislação não atende à realidade do país, justamente porque as ações tomadas pelo Estado estão associadas aos interesses e às determinações das organizações internacionais. Vale destacar que a redefinição do papel do Estado, que ocorreu no final do século XX no Brasil, afetou a política educacional no período posterior. As reformas necessárias, disseminadas pelo neoliberalismo, pregavam que o Estado precisava de mudanças por se encontrar em crise, no entanto, a crise que se instaurava era no sistema capitalista. Nessa direção, o que prevaleceu foram as reformas econômicas e políticas para manter os interesses capitalistas sobre o sistema educacional.

A partir das mudanças ocorridas no papel do Estado, diante do contexto neoliberal, as instituições de ensino passaram a ser consideradas improdutivas,

segundo a lógica de mercado, necessitando, portanto, de intervenções. Ainda, sobre essa questão, é possível perceber que a partir dos anos 1990 foram desenvolvidas algumas iniciativas com a finalidade de reformar o sistema educacional público. Mas, na realidade, essas ações objetivavam atender à demanda existente no mercado de trabalho.


Todavia, as modificações não se restringiram exclusivamente aos conteúdos a serem ensinados, mas, também, às políticas que orientam o sistema educacional, como as ligadas às formas de gestão, de controle e de financiamento da educação. Por conseguinte, foi e é delegada à educação uma mobilidade social, na qual é considerada a solução dos problemas do país, em especial os de ordem econômica. Na realidade, o sistema capitalista faz uso de um aparato ideológico bem eficaz, a partir do qual desenvolve no imaginário da classe dominada a ideia de que todos obterão os mesmos privilégios da classe dominante. Dessa forma, a intervenção internacional, juntamente com as ações do governo nacional, é ideologicamente disfarçada e, na verdade, mascara a essência das questões sociais, aumentando as desigualdades sociais.

Consideramos que as amarras sociais estão presentes nos discursos divulgados na sociedade, visando solucionar as problemáticas em torno do sistema educacional e da formação de professores. Nesse sentido, as modificações que visem a qualificar a formação docente devem partir de mudanças que atinjam a formação e o desenvolvimento do trabalho cotidiano do professor. Contudo, as mudanças no processo formativo docente são um desafio a ser superado, justamente por essas transformações se firmarem, inicialmente, no processo de trabalho, e não propriamente no sistema educacional. Todavia, os desafios encontrados para a efetivação de uma formação docente de qualidade estão relacionados ao contexto social no momento da elaboração e da aprovação dos documentos legais, decorrentes das reformas econômicas e políticas nos anos 1990 e das pressões e recomendações das organizações internacionais. Não obstante, falar em política educacional para a formação de professores, a partir do início do século XXI, isto é, a partir do ano 2000, é falar em desafios, em contradições de caminhos ou de orientações que atendam às necessidades reais e que possam ser seguidas nas instituições que promovem a formação desses profissionais para o ensino na educação básica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimentismo**: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru: Canal 6, 2014.
- BATISTA, Elaine Regina Martins. Políticas de formação para o professor do ensino superior. In: Reunião Anual da ANPED, 34, 2011. Natal, RN. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/simposio2011/PDFs/trabalhoscompletos/comunicacoesrelatos/0160.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2014.
- FILGUEIRAS, Luiz et al. Modelo liberal-periférico e bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al (Org.). **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 35-69.
- GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Caderno de Pesquisa**: pensamento educacional, Curitiba, v. 05, n. 11, p. 107-126, set./dez., 2010.
- HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.
- JACOBI, Pedro. Transformações do estado contemporâneo e educação. In: BRUNO, Lúcia (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 41-56.
- KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.
- LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al (Org.). **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.
- LESBAUPIN, Ivo. Apresentação: o desmonte de um país. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 07-13.
- MAGALHÃES, João Paulo de Almeida. Estratégias e modelos de desenvolvimento. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al. (Org.). **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 19-34.
- MORAES, Salete Campos. (Re) Discutindo a ação do estado na formulação e implementação das políticas educacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 03, p. 159-154, maio/ago. 2009.

- NETTO, José Paulo. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 75-89.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 133-152.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. A dimensão política da descentralização participativa. **São Paulo em Perspectiva**, v. 11, n. 03, p. 08-19, São Paulo, 1997.
- OLIVEIRA, Caroline Mari; MOURA, Kethlen Leite; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. Relatório Delors e Relatório Cuéllar: desmitificando a diversidade cultural e a educação na política educacional brasileira a partir da década de 1990. **Visão Global**, Joaçaba, v. 13, n. 02, jun./dez., p. 397-418, 2010.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, RJ, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Elisa Bartolozzi. Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre público e privado. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves (Org.). **Políticas públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá: EDUEM, 2008. p. 23-46.
- PASSETTI, Edson. **Governamentalização do estado e democracia midiática**. São Paulo: 1997. p. 55-64.
- ROMERO, Ana Paula Hamerski. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990**: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.
- SADER, Emir. Apresentação. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013a. p. 07-08.
- SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013b. p. 135-143.



SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: Dilemas e perspectivas. **Revista Pedagógica**, v. 09 n. 01, p. 07-19, jan./jun. 2011.

TOUSSAINT, Eric. **A bolsa ou a vida**: a dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra os povos. Brasília: Fundação Perseu Abramo, 1996.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Glácia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 2. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

CAPÍTULO X

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: A LUTA CONTRA O RETROCESSO

DOI: 10.51859/ampla.tes181.1122-10

RITA DE CÁSSIA PIZOLI OLIVEIRA
GIOVANA MACHADO BATISTA

1. INTRODUÇÃO

Em um cenário marcado por questões econômicas, políticas e religiosas, a formação de professores no Brasil tem sido pauta de um conjunto de reformas desde o ano de 1830. Inúmeras conquistas foram almejadas por meio de movimentos na luta por igualdade e oportunidades. Entretanto, o país não perdeu seu caráter privatista, e a educação continua sendo objeto de subordinação aos interesses do capital. Por ser um tema amplo, esta pesquisa, inserida no âmbito da Educação e Trabalho, justifica-se com base nos atuais desafios encontrados no processo de Formação de Professores, principalmente com relação à Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019), que, nos últimos anos, tem provocado alterações drásticas no currículo da Formação Docente e cooperado para a ascensão da classe burguesa.

Cabe ressaltar que a Resolução CNE/CP nº 02, aprovada em 2019, por não estar fundamentada nos interesses educacionais, e sim nos interesses econômicos, apresenta um caráter reducionista, e tem causado um retrocesso perante as conquistas históricas obtidas no campo da educação, na medida em que elimina princípios importantes, como a valorização do profissional docente, a união da teoria e prática, bem como a articulação entre formação inicial e continuada.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é compreender o impacto da Resolução CNE/CP nº 02/2019 para a formação de professores a partir do pressuposto de que as demandas educacionais de construção de competências e habilidades foram alinhadas com as demandas do mercado, principalmente, a partir de década de 1990. Para atingir os objetivos propostos, ela tem um perfil qualitativo, cujo referencial teórico é o materialismo histórico que assume um papel importante

na análise de aspectos da realidade, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009).

Na primeira parte, o artigo dará enfoque às alterações ocorridas na legislação educacional, a partir de 1990, com a resposta do Estado às demandas da reestruturação produtiva baseada no toyotismo, que levaram à centralização do conceito de competência no currículo dos cursos de formação inicial de professores. Em seguida, a partir da análise das recentes reformas, o artigo discutirá os principais dilemas e desafios para a formação docente.

2. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: ÊNFASE NAS COMPETÊNCIAS

A partir da década de 1990, o modelo de produção Toyotista se consolidou fortemente no Brasil, trazendo tecnologia, inovação e complexidade nas formas de trabalho. Com isso, grandes indústrias dos diversos setores econômicos do país procuraram se adequar a esse sistema por meio da reestruturação produtiva, que permitiria flexibilidade e maior eficiência na realização dos serviços. Eventualmente, a busca por trabalhadores capacitados e adaptáveis a diversas funções foi necessária para suprir as demandas desse novo mercado.

Concomitantemente, tendo em vista a busca efervescente pelo lucro e a procura de um novo perfil de trabalhador, percebe-se a presença do Estado no processo de reestruturação econômica. Iniciativas referentes à produção de forças de trabalho especializada desdobraram-se no âmbito educacional, por meio da instalação de políticas estratégicas alinhadas com os interesses e necessidades do capitalismo industrial. A partir desse entendimento, é de se ressaltar que tais estratégias não coincidiam com melhorias na realidade da classe trabalhadora brasileira, mas disfarçavam a exploração e mascaravam o controle do processo de trabalho, ao atrelar-se a reformas e programas educacionais (GONTIJO, 2018). Nesse cenário, a formação do sujeito crítico e social, papel importante desempenhado pela escola, agora se resume a uma formação precária, baseada nos interesses socioeconômicos. Como afirmam Soares e Nascimento (2019, p.3):

O papel dos chamados “Reformadores Empresariais”, foi de desqualificar o modelo de escola público vigente para então “oferecer” um outro como solução, um outro mais alinhado com os interesses e necessidade do capital. O interesse não é formar para transformar ou que quer que seja,

mas sim apenas para “integrar” esses sujeitos na sociedade vigente, de forma que ele aceite sem resistência suas condições sociais e o papel que lhes deram nessa sociedade.

Dada a passagem textual, complementa-se que a escola se transformou em um local de produções em série. Nas palavras de Ferreira e Fonseca (2013), agora não se educa mais para “ser”, mas educa-se para “ter”, para ter força de trabalho e trabalhadores treinados, que são subjugados a sobreviver com o mínimo de dignidade. A educação, sob a essência do capitalismo, transformou o homem em uma “máquina” que, por meio de sua força de trabalho, alimentará os anseios dos grupos econômicos majoritários.

Acrescenta-se, ainda, que o sistema tem tornado o indivíduo cada vez mais empregável e produtivo, na medida em que, para continuar “vivendo”, ele necessita do trabalho, e, para isso, de educação; outrora, se não está inserido no meio educacional, a possibilidade entrar no mercado de trabalho é mínima. Soma-se também com as palavras de Saviani (2013), em que embora o sujeito alcance diferentes graus de escolaridade, este não tem acesso garantido à empregabilidade. A escola, em razão desses acontecimentos, se transforma em um local de competição, que leva os indivíduos a lutarem entre si, para escapar das condições dos “excluídos”.

Voltando-se para as políticas e reformas no meio educacional, essas são consequentemente afetadas e influenciadas pela lógica do capital ao se basear em competências e habilidades. Não obstante, é possível afirmar que, para alinhar a educação às demandas capitalistas, as políticas educacionais foram pensadas a partir dos documentos dos organismos internacionais, como o Relatório Delors e os quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Em 2002 foi acrescentado o quinto pilar: “aprender a apreender”. Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram escritos para dar direcionamento aos currículos do Ensino Médio a partir desses pilares. Afirma, também, que, em 2011, com o Parecer Cordão relativo à atualização das DCNEP, trouxe novamente aos currículos esses mesmos princípios, ligados às demandas da produção para o trabalho flexível: as competências e habilidades. Na obra, as autoras destacam a palavra “CHAVE”, que contém os seguintes princípios de competência: conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções; a “CHAVE” é o eixo de todo o argumento do parecer.

Ainda nas palavras de Ciavatta e Ramos (2012), a "CHAVE" presente nos currículos seria a resposta para a resolução de problemas no campo de atuação profissional, portanto, não passa de uma metáfora que o poder econômico utiliza para disfarçar a sua verdadeira intenção.

A partir deste apontamento, fica explícito que o desenvolvimento de competências para a atuação profissional e formação do indivíduo se dão pela "CHAVE" presente nos currículos baseados em habilidades, por isso, este não é neutro e atua como um agente de controle, uma vez que é elaborado pelos organismos oriundos da classe dominante. Sendo assim, a "CHAVE" equivale aos saberes que devem ser desenvolvidos na escola para a atuação profissional no mundo globalizado.

Por detrás dos currículos, os conteúdos a serem trabalhados são fragmentados e reduzidos a uma formação mínima e vazia. Por este motivo, Soares e Nascimento (2019) demonstram preocupação acerca do trabalho desenvolvido pelos educadores dentro das instituições:

[...] o professor se torna alvo de disputa entre os projetos de sociedade: de um lado o projeto neoliberal que forja políticas de cunho mercadológico, buscando a anulação do senso crítico e do estabelecimento da quebra na conexão escola x política; do outro, uma perspectiva que almeja a formação dos indivíduos com consciência política e poder de transformação pelo viés do conhecimento crítico (SOARES; NASCIMENTO, 2019, p.2).

O novo modelo de produção também exigiu um perfil de profissional docente diferenciado, que fosse competente, flexível e multifuncional. Por esse motivo, o trabalho do educador se configurou de maneira que reproduzisse as práticas capitalistas, deixando de lado o exercício da reflexão crítica, que tem extrema relevância para o processo de formação do sujeito. Em outras palavras, o papel do professor foi reduzido a um reproduzidor de conteúdo, o qual se tornou esvaziado pela lógica capitalista.

Percebe-se, portanto, a preocupação que existe, não somente com aqueles que são formados para exercer o trabalho dentro dos meios capitalistas, mas também com a formação dos docentes, que futuramente irão atuar no ensino e formar a classe trabalhadora. O trabalho do educador, neste modelo de sociedade, requer a compreensão do meio a sua volta, e conhecimento acerca do processo de

produção capitalista, para que entenda este ciclo de exploração (SOARES; NASCIMENTO, 2009, p. 8).

Nesse mesmo aspecto, após as transformações provocadas nos setores econômicos e, consecutivamente, pós promulgação da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), foram introduzidas modificações significativas nas legislações referentes à formação de professores, como é o caso da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), como já foi citado no final do primeiro tópico deste artigo. É certo afirmar que as legislações educacionais para a formação de professores, assim como os currículos, foram elaboradas a fim de responder às demandas da mercantilização, portanto, o trabalho docente foi precarizado e, conseqüentemente, a formação inicial e continuada dos professores. Ademais, tendo em vista essas circunstâncias, Freitas (2018, p. 514) afirma que as mudanças legislativas “[...] provocaram intenso debate sobre a concepção de formação de caráter tecnicista e reducionista do conteúdo e da estrutura da formação de professores”. Assim, é importante situar-se sobre as atuais legislações educacionais referentes à formação inicial e continuada dos professores, e os embates em torno delas, como é o caso da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e a Resolução CNE/CP nº 02/2015 que a antecede.

No que concerne à Resolução CNE/CP nº 02/2015, aprovada pelos membros do Conselho Pleno e do Conselho Nacional de Educação, que determinava as *“Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”* (BRASIL, 2015, p. 1). Ela colocou em vigor um movimento que proporcionou a discussão ampla em diversas audiências públicas, envolvendo entidades educacionais, que prezavam pela elevação da qualidade educacional e valorização do professor. A Resolução teve um marco significativo, e Dourado (2020) nos mostra que ela caminhou em sentido ao movimento de valorização do professor, tendo como propósito a articulação da formação inicial com a formação continuada. Como descrito no art. 18, BRASIL (2015, p. 15):

Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação

Em consonância com estes princípios, políticas para a formação de profissionais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em vigor desde 2007, e posteriormente a sua "modernização", em 2017, com a implantação do Programa Residência Pedagógica, foram essenciais para a articulação da licenciatura e Educação Básica na formação inicial do professor. Ambos programas, que oferecem financiamento público para a obtenção de bolsas de iniciação à docência, foram significativos na inserção do licenciado no cotidiano escolar das instituições públicas de ensino, ao passo em que deram a oportunidade ao estudante para identificar problemas e mudanças existentes da realidade das escolas (CARDOSO; MENDONÇA, 2019). Na observação dos autores, o programa proporcionou às licenciaturas "[...] uma nova dinâmica de formar professores [...]", viabilizando "[...] resultados extremamente positivos com produção de conhecimento na/sobre a educação [...]" (CARDOSO; MENDONÇA, 2019, p. 149).

Por outro lado, mesmo propondo melhorias no campo educacional, ao carregar consigo alguns princípios de valorização dos cursos de formação, Silva (2017, p. 105) assevera que "[...] os textos legislativos expressam sentidos contraditórios às demais políticas educacionais brasileiras". Um dos aspectos negativos apontados pela autora é a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica. Em sua concepção, mostra que incluir o uso das tecnologias como estratégia implica diretamente na estrutura das próprias escolas, principalmente, as públicas, que, por sua vez, carecem de tal recurso em seu cotidiano.

Portanto, tendo em vista pontos negativos e positivos, a Resolução CNE/CP nº. 02/2015 gerou diversos debates entre os educadores, os quais alegavam que ela não estava condizente com o contexto socioeconômico do país. Por outro lado, membros da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (FORUMDIR), que atuam na defesa da formação de professores, apenas solicitaram a manutenção da Resolução.

Esse processo de incertezas acerca das DCN se intensificou após o golpe político em 2016, e configurou-se no surgimento de outras concepções de educação.

Neste patamar, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 perdeu o seu lugar em dezembro de 2019, com a promulgação de uma nova Resolução que definiu “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. (BRASIL, 2019).

No início de sua instauração, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 já apresentou alguns impasses pela sua forma aligeirada. A Resolução de 2015 ainda estava em fase de implementação quando foi boicotada pela nova Resolução em 2019. Lino (2020) afirma que a proposta não foi discutida com os membros educacionais, universidades, professores ou discentes. Concomitantemente, percebemos que a visão de educação mercantilizada que acompanhava o modelo de produção após 1990 é intensificada, retrocedendo toda luta e conquistas obtidas pelos entes educacionais. A nova Resolução simbolizou a destruição das políticas educacionais construídas nos últimos anos, uma vez que desconsiderou princípios importantes presentes na Resolução de 2015.

Freitas (2018) comenta que a Resolução nº 02/2019 leva à redução dos conhecimentos e provoca uma desqualificação na formação teórica de todos aqueles que procuram se tornar professor. À vista disso, no capítulo IV, a organização da carga horária para os cursos de licenciatura fica descrita do seguinte modo:

- I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
- II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
- III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
 - a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
 - b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019).

Nota-se, portanto, a mesma carga horária de 3.200 horas presente na Resolução nº 02/2015, porém, distribuídas de maneira diferenciada. Lino (2020) demonstra indignação, pois a metade da carga horária total dos cursos de licenciatura ficou unicamente destinada à aprendizagem dos conteúdos da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), ademais, as 400 horas de estágio em situação real de trabalho significam a exploração da força de trabalho gratuita do estudante de licenciatura. Dourado (2020) nos aponta, também, que a carga horária descrita detalhadamente limita a liberdade das universidades na organização curricular.

Ademais, vale destacar que, por estar neste cenário altamente cobiçado pelo mercado, o conceito de competência e habilidades é trazido à tona novamente com a submissão da formação de professores à BNCC, como descrito no parágrafo único de Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019)

As indicações prescritas nessa Resolução também foram válidas para o curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos Iniciais, na Modalidade Normal em Nível Médio, principalmente no que diz respeito às competências expressas na BNC-Formação (BRASIL, 2019). No estado do Paraná, por exemplo, a Proposta Pedagógica Curricular demonstra total alinhamento com a BNCC. Recheado de conceitos relacionados à inovação e ao uso da tecnologia, o curso será ofertado em três anos, com carga horária de 800 horas para a Prática de Formação. Ocorreu a fusão de quatro disciplinas, que se transformaram em Metodologia do Ensino de História e Geografia, e Fundamentos Históricos e Metodológicos da Educação Infantil. Novas matérias também foram adicionadas ao currículo, como Psicomotricidade, Habilidades Socioemocionais, Tecnologias Educacionais, Metodologias Ativas, Projeto de Vida e Educação Financeira (PARANÁ, 2021).

A posição da ANPED, a favor da manutenção das DCN's de 2015, discorre contraditoriamente sobre a implantação da BNCC edificada pelo MEC nas DCN's de 2019. Segundo a explanação:

[...] considera-se que centrar a formação de professores brasileiros somente na BNCC constitui um reducionismo sem precedentes na história da educação nacional, principalmente porque não prevê um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios que encontra na escola. (ANPED, 2019, p.3)

Na mesma linha de raciocínio, o alinhamento da formação de professores com os princípios da BNCC leva os futuros educadores a reproduzirem um currículo padronizado. Nas palavras de Freitas (2018, p. 518), este alinhamento corrobora a flexibilização da formação do profissional, transformando os professores em “tutores práticos da BNCC”

Outra questão que a ANPED põe em evidência é o fato de a BNCC se configurar em um modelo de referência centrado no que o professor deve saber e como deve ensinar. Nesse sentido, “[...] torna-se certo que o perfil de professor que se espera se aproxima mais daquele que executa do que aquele que toma decisões como um profissional da educação sobre o currículo da escola em que leciona”, ademais, propõe um “[...] reducionismo da prática pedagógica e [...] coíbe o desenvolvimento da autonomia dos professores e seu desenvolvimento profissional” (ANPED, 2019, p. 13). Essa prática vincula a atuação profissional à formação de trabalhadores adaptáveis e flexíveis para o mercado de trabalho capitalista.

3. ATUAIS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOCENTE NO BRASIL: DILEMAS E PERSPECTIVAS

A ascensão da classe burguesa no final do século passado levou ao crescimento significativo das empresas capitalistas no Brasil, que, amparadas pelo Estado e pela instauração e aprimoramento das legislações, buscaram novos meios de produção e acumulação de capital. O Estado, que é, desde seu princípio, o Estado da classe capitalista, independentemente de quem o governe, busca alternativas que possam contribuir para a elevação da classe burguesa. Tumolo, Oliveira e Bueno (2021) explicam que esse processo ocorre na medida em que, para assegurar as necessidades da classe dominante, principalmente nos períodos de crise, o Estado executa investimentos bilionários ou trilionários, mas, ao mesmo tempo, diminui, na mesma proporção, os recursos destinados às políticas públicas, como é o caso da educação gratuita para todos. Nota-se, portanto, que o Estado “[...] precisa ser cada vez mais mínimo naquilo que não são suas funções próprias [...] para poder ser um Estado cada vez mais máximo nas funções que lhe são essencialmente pertinentes” (TUMOLO; OLIVEIRA; BUENO, 2021, p. 128).

Perante a improdutividade de alguns setores, principalmente durante as crises econômicas enfrentadas no país neste século, a conquista de novos mercados fez com que a educação ficasse na mira dos capitalistas, tendo em vista seu alto potencial de lucratividade. Por este motivo, Tumolo, Oliveira e Bueno (2021) mostram que nos últimos anos as instituições privadas e de ensino à distância têm crescido desordenadamente em relação ao ensino público e presencial. Dados apresentados pelos autores, referentes ao Censo da Educação Superior em 2017,

divulgados pelo MEC e INEP, mostram que o número de matriculados nos cursos de graduação em instituições públicas representava 24,7% do total, e nas instituições privadas, 75,3% do total no mesmo ano. Já em outra tabela referente ao número de matrículas em cursos de graduação, mostram que em 2017 o ensino presencial correspondia a 78,8% do total de matriculados, e o ensino à distância, 21,2%. Comparando-se com dados de 2007, em que o ensino à distância correspondia a 7% do total de matriculados, houve um aumento significativo de 300% do ensino à distância em relação ao ensino presencial, em apenas dez anos. Nesse cenário, segundo os autores, a licenciatura é a área que mais tem demanda, e a procura na modalidade à distância é ainda maior comparada com o ensino presencial.

Em tempos de crise sanitária mundial, desencadeada pela Covid-19, o sistema burguês fez tudo para continuar obtendo lucro. O crescimento dos setores ligados ao ensino privado e ensino à distância tem se intensificado ainda mais por meio de estratégias pertinentes que levam à ascensão da mercantilização do ensino. O ensino à distância, por exemplo, para obter o maior número possível de matriculados em menor tempo, diminui os gastos com funcionários, instalações, matéria-prima e capital variável. Mas, por outro lado, a qualidade do ensino deixou a desejar. Como afirmam Lopes, Sassaki e Vallina (2018), o tripé da formação acadêmica — ensino, pesquisa e extensão — é dissociado nesta modalidade. Segundo as autoras, “[...] a formação profissional com qualidade fica deficitária, desqualificando fases importantes de uma formação de qualidade [...]” (LOPES; SASSAKI; VALLINA, 2018, p. 38). A questão dos estágios e da produção de pesquisa científica no ensino à distância, por exemplo, é uma problemática para elas. A primeira, por não apresentar suporte necessário aos acadêmicos quanto à supervisão direta dos tutores nos períodos de prática do estágio, e a segunda, por ser inexistente no sistema à distância.

Da mesma forma, o trabalho docente também é precarizado. Mill, Santiago e Viana (2008, p. 70) apontam que “A flexibilidade do espaço e do tempo de trabalho seduz muito por suas promessas (nem sempre verdadeiras) de liberdade, autonomia, maior qualidade de vida etc.” Num primeiro momento, tal afirmação pode parecer positiva no trabalho à distância, mas é um aspecto que estimula a precarização do trabalho, segundo ele. A jornada de trabalho na modalidade a distância, muitas vezes, é bastante exaustiva, pois abrange uma carga horária altíssima e com remunerações salariais baixas. Além disso, o profissional docente

tem um elevado número de alunos e há falta de proteção trabalhista no que diz respeito à legislação mais adequada para esses trabalhadores.

Este cenário incerto que se encontra no trabalho do professor da EAD é parecido com a atuação do docente do ensino público. Semelhanças entre as condições de trabalho, salário e carreira são bastante visíveis. Seguindo essa lógica, também podemos identificar um déficit quanto à formação continuada desses professores. Esta, que antes era ofertada pelas universidades por meio de programas estabelecidos pelo MEC para os estados e municípios, hoje está sob responsabilidade das fundações empresariais. A formação continuada está configurada na lógica mercantilista e embasada em concepção restritiva e centralizada, com conteúdos específicos que se distanciam de fundamentos necessários para uma formação de qualidade (FREITAS, 2021).

O que ocorre, de fato, é que as legislações educacionais têm corroborado para essa precarização do ensino em geral. As políticas baseadas na lógica economicista têm se voltado para a desvalorização dos professores e, conseqüentemente, para a fragilização da formação dos discentes das licenciaturas. A Resolução CNE/CP nº 02/2019, que expressa este aspecto precário, com pautas baseadas em um currículo pragmatista e tecnicista, tem sido uma política educacional controversa, que descaracteriza o trabalho do professor em detrimento dos interesses do capital. É uma legislação que altera a identidade da profissão docente, não dando autonomia nem suporte necessário para uma formação reflexiva e de qualidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção deste artigo evidenciou que a luta por diretos e melhores condições educacionais sempre esteve evidente na sociedade brasileira. Entretanto, apesar das grandes conquistas, a trajetória da educação no país ainda é marcada pela hegemonia das classes dominantes.

Nesta esteira, a década de 1990 constitui um marco significativo do processo de interferência capitalista nas legislações escolares. A reestruturação dos setores econômicos neste período levou a educação para um viés mercantilista, e esta foi tida como um meio indispensável para suprir as demandas desse novo mercado que firmava no Brasil. A exigência por um novo perfil de trabalhador (competente, flexível e multifuncional) corroborou para estratégias pertinentes que trouxeram

currículos embasados nos conceitos de competência e habilidades. A formação se tornou fragmentada e precária, uma vez que as políticas educacionais, baseadas nos interesses socioeconômicos, forjaram melhorias no campo educacional e disfarçavam o controle do processo de trabalho.

As DCN's, alinhadas com a demanda do capitalismo, precarizaram o trabalho docente e, consecutivamente, a formação inicial e continuada de professores. A Resolução CNP/CP nº 2, promulgada em 2019, se alinhou aos mesmos princípios mercantilistas presentes na década de 1990. Ela abriu caminho para a fragmentação dos cursos de licenciatura, retrocedendo conquistas importantes no campo da educação. Houve um esvaziamento significativo dos currículos, e a autonomia docente foi cessada ao padronizar os currículos com base na BNCC. O trabalho profissional se tornou precário, e o professor transformou-se em um reproduzidor das competências.

Nesse cenário, também foi possível compreender o intenso crescimento dos setores econômicos vinculados com a educação. As instituições privadas, principalmente de ensino à distância, cresceram desordenadamente em relação ao ensino público, mas apesar das estratégias tecnológicas e grandes investimentos para inovação, a qualidade do ensino destas instituições é questionada por vários autores. Há falhas no que concerne ao trabalho docente e à produção de pesquisas científicas.

Por fim, salienta-se a importância de levar em consideração, pautas que discutam melhorias no campo da profissão docente. Como reitera Ferreira (2021), devemos batalhar por um futuro que garanta a educação pública de qualidade, com espaços de reflexão e discussão, uma luta que garanta uma legislação que abrange o “nosso” projeto, e não dos empresários que reiteram a narrativa do mercado que hoje está dominando o campo da educação.

REFERÊNCIAS

ANPED. **POSIÇÃO da ANPED sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de professores da educação básica**. 9 out. 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 11 out. 2021.

AQUINO, Orlando Fernández; BORGES, Maria Célia; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de professores no Brasil: Histórias, Políticas e Perspectivas.** Campinas: HISTEDBR on-line, n.42, p.94-112, 2011.

BRASIL: Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 02 de julho de 2015. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17625&Itemid=. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019.** Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 abr. 2021.

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A trajetória de atuação do FORPIBID-RP: Entre inovar a formação e resistir aos ataques. **Revista Formação em Movimento.** v. 1, p. 146-152, jan./jun. 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Maria. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], ano 2012, v. 17, p. 11-232, jan.-abr. 2012.

DOURADO, L. F. **SIMPÓSIO: didática, prática de ensino e políticas de formação docente.** (live) 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EXNhpK3P3LU&t=6414s>. (Live). Acesso em: 3 out. 2021.

FERREIRA, Carmen Lucia; FONSECA, Valter Machado da. Educação: como romper com a lógica do capital? **Revista Encontro de Pesquisa em Educação.**, Uberaba – MG, v. 1, p. 51-61, 2013.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Desafios atuais da formação, trabalho e valorização docente.** (live). 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OivqhQxIA3Q>. Acesso em: 26/10/2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 Anos da Constituição: Avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018.

FREITAS, Maria Helena. **Políticas para a formação docente no Brasil: dilemas e perspectivas.** (live). 2021. Encontro de formação da PROGRAD. UNESPAR. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i8r9eS8mP44>. Acesso em: 31/05/2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- GONTIJO, José Romero Machado. **Reforma do ensino médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectiva**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba., Uberaba - MG, 2018.
- LINO, Lucilia Augusta. **Formação de professor e a resolução nº2/CNE/CP/2019: resistir, refazer ou remendar o PPC?** (live) 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TxR0a95_cOM (Live). Acesso em: 11-out. 2021.
- LOPES, Maria Gracileide Alberto; SASSAKI, Yoshiko; VALLINA, Kátia. A mercantilização do ensino superior no contexto atual: Considerações para o debate. **Interfaces Científicas**, Aracaju, ano 2018, v. 6, n. 2, p. 29-44, fev. 2018.
- MILL, Daniel Ribeiro; SANTIAGO, Carla Ferreti; VIANA, Inajara de Salles. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista extra-classe**, v. 1, n. 1, 23, fev. 2008.
- OLIVEIRA, Mônica; FAVARO, Neide de A. L. G. **A formação de professores e as atuais políticas públicas brasileiras**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). UNESPAR. 2019.
- PARANÁ. **Fundamentos teóricos e metodológicos das disciplinas da proposta pedagógica curricular, curso de formação de docentes - normal, em nível médio**. SEED: Curitiba, 2021. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proposta_formacao_docentes.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.
- SILVA, Andrea Villela Mafra da. O modelo neoliberal de educação e as políticas de formação de professores. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ, 6, 2017, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2017.p.103-114.
- SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Métodos de Pesquisa. In: GERHARDT. T.E. Unidade 2 - **A Pesquisa Científica**. Porto Alegre - RS: UFRGS Editora, 2009. p. 31-42.
- SOARES, Leurides Costa de Araújo; NASCIMENTO, Ilma Vieira. A formação docente e a perspectiva da construção de uma educação como ato político na práxis: na contramão da demanda neoliberal. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, IX, 2019, São Luís- MA. **Anais...** São Luís. Universidade Federal do Maranhão, 2019.
- TUMOLO, Paulo Sergio; OLIVEIRA, André Ricardo; BUENO, Juliane Zacharias. Da educação pública à educação privada: Os rumos do ensino superior no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, p. 119-137, abr. 2021.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

NEIDE DE ALMEIDA LANÇA GALVÃO FAVARO

Doutorado em Educação (UFSC), Mestrado em Educação (UEM), Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), Campus Paranavaí. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/UNESPAR/CNPQ) e Pesquisadora do Grupo de Estudos Capital, Trabalho e Educação (GECATE/UFSC/CNPQ). E-mail: neidegafa@hotmail.com

PRISCILA SEMZEZEM

Doutoranda em Serviço Social (UFSC), Mestrado em Serviço Social e Políticas Sociais (UEL), Professora do Colegiado de Serviço Social da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí, e Vice-Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/UNESPAR/CNPQ). E-mail: priscilasemzezem@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

ADÃO APARECIDO MOLINA

Pós-doutorado em História (UNESP), com estância pós-doutoral em História da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca – Espanha, Doutor em Educação (UEM), Mestrado em Educação (UEM), Professor do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), Campus Paranavaí. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação (GEPEHPE/UNESPAR/CNPQ). E-mail: adaoamolina@gmail.com.

ADRIANA APARECIDA RODRIGUES

Doutoranda em Educação (UEM), Mestrado em Ensino (UNESPAR), Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí e do Centro Universitário UniFatecie, e Pesquisadora dos grupos de estudo: Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/UNESPAR/CNPQ), Grupo de Estudos e Pesquisa em Fundamentos Históricos da Educação (GEPEHPE/UNESPAR/CNPQ), e Grupo de Estudos Fundamentos Históricos da Educação (GEPFHE/UEM/CNPQ). E-mail: drikarodrigues66@hotmail.com.

ANA CRISTINA FURTADO PEREIRA

Licenciada em Pedagogia (UNESPAR), Campus Paranavaí. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), na UNESPAR, Campus Paranavaí. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/UNESPAR/CNPQ) E-mail: anacristinafurtado0304@hotmail.com.

ARIOVALDO DE OLIVEIRA SANTOS

Doutorado em Sociologie et Sciences Sociales – Université Paris1 (Panthéon-Sorbonne), Doutorado em Serviço Social e Políticas Sociais (UEL), Mestrado em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor associado da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho e Capital Hoje. Coordenador do Grupo de Estudos do Pensamento Gramsciano. E-mail: ariovaldosantos1960@gmail.com

DÉBORA RUVIARO

Assistente Social. Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGSS/UFSC), Mestre em Serviço Social pelo PPGSS/UFSC. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Sociedade Civil, Políticas Públicas e Serviço Social (NESPP) e do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos, Pluralismo e Democracia, ambos da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: deborarvro@gmail.com

DIEGO MARLON DOS SANTOS

Graduado em Química Industrial e Licenciatura em Química pela Universidade Paranaense, Mestre em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), professor do Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro - EFMP, ministrando aulas na Educação Profissional, no curso Técnico em Química. Experiência na área de Química, com ênfase em Análise de Traços e Química Ambiental, Gestão Ambiental, Educação Ambiental, Formação de Professores, Ensino de Química, Ensino Profissionalizante e Informática Aplicada à Educação. E-mail: marlonquimica29@gmail.com

DORCELY ISABEL BELLANDA GARCIA

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestrado e doutora em Educação (UEM). Professora adjunta do Colegiado de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí e no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI. Coordenadora do Núcleo de Educação Especial e Inclusão - NESPI. É líder do Grupo de estudos e Pesquisas em Educação Especial Inclusiva/GEPEEIN. E-mail: dorcelygarcia@hotmail.com

ESTER TAUBE TORETTA

Assistente Social. Doutoranda Programa de Pós Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGSS/UFSC), Mestre em Serviço Social e Política Social pela UEL. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Sociedade Civil, Políticas Públicas e Serviço Social (NESPP) da UFSC. Membro da gestão do CRESS PR (2020/2023). E-mail: torettaester@gmail.com

FABIANA SILVA BOTTA DEMIZU

Doutoranda em Educação (UEM), Mestrado em Ensino (UNESPAR), Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas e Trabalho e Educação na Sociabilidade do capital (GEPETESC/UNESPAR/CNPQ). E-mail: fabydemizu@hotmail.com

FLÁVIA DE BRITO SOUZA GARCIA

Assistente Social. Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Estudos Africanos pelo Instituto Universitário de Lisboa. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Profissões e Instituições (NEPPI/UFSC). E-mail: flaviabritosouza@gmail.com

GIOVANA MACHADO BATISTA

Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. E-mail: giovana16machado@gmail.com

ISABELA ROBERTA DOMINGUES PADOVESSI

Graduada em Licenciatura de Pedagogia pela UNESPAR/Campus Paranavaí em 2021. Integrante do Núcleo de Educação Especial e Inclusão - NESPI. Desenvolveu projeto de Iniciação Científica (PIC) 2019-2020 em Políticas Públicas Inclusivas. E-mail: isabela_padovessi@hotmail.com

KARLA CRISTINA PRUDENTE PEREIRA

Mestrado em Ensino (UNESPAR) e Graduação em Pedagogia (UNESPAR), Professora do Colegiado de Pedagogia do Centro Educacional Unifatecie. Pesquisadora do grupo de estudo: Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/UNESPAR/CNPQ). E-mail: karlacprudente@hotmail.com

LILIAN FÁVARO ALEGRÂNCIO IWASSE

Doutoranda em Educação para a Ciência e Matemática (PCM/UEM). Mestrado em Ensino (PPIFor/UNESPAR), Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí e da Rede Municipal de Educação de Nova Esperança/PR. Pesquisadora dos grupos de estudo: Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/UNESPAR/CNPQ) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Interação entre arte, ciência e educação: diálogos e interfaces nas Artes Visuais (INTERART/UEM/CNPQ). E-mail: coordlilianfavarow@gmail.com

MARIA JOSÉ MÁXIMO

Mestrado em Ensino (UNESPAR), Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí e da Rede Municipal de Educação do Município de Paranavaí. Pesquisadora dos grupos de estudo: Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/UNESPAR/CNPQ) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Teorias e Práticas Pedagógicas na perspectiva da Educação Crítica (GTPEC/UNESPAR/CNPQ). E-mail: mj.maximo@hotmail.com.

RENAN ARAÚJO

Doutor em Sociologia (Unesp/Araraquara). Mestrado em Ciências Sociais (Unesp/ Marília). Coordenador Grupo Pesquisa CNPq “Economia do Trabalho, Educação e desenvolvimento regional”. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. E-mail: renanbandeirante@gmail.com

RITA DE CÁSSIA PIZOLI OLIVEIRA

Doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e graduação em Pedagogia pela UNESPAR, campus de Paranavaí. Formada no curso de Pedagogia pela FAFIPA/ atual UNESPAR - campus de Paranavaí em 1994. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná, campus de Paranavaí, atuando principalmente na área de Ensino e Aprendizagem. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/CNPQ/UNESPAR). E-mail: rita.pizoli@ies.unespar.edu.br

TEONE ASSUNÇÃO

Doutorado em Serviço Social e Políticas Sociais (UEL), Mestrado em Serviço Social e Políticas Sociais, Professora do Colegiado de Serviço Social da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/UNESPAR/CNPQ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho e Capital Hoje (UEL). Membro do Grupo de Estudos do Pensamento Gramsciano (UEL). E-mail: teone.assuncao@unespar.edu.br

