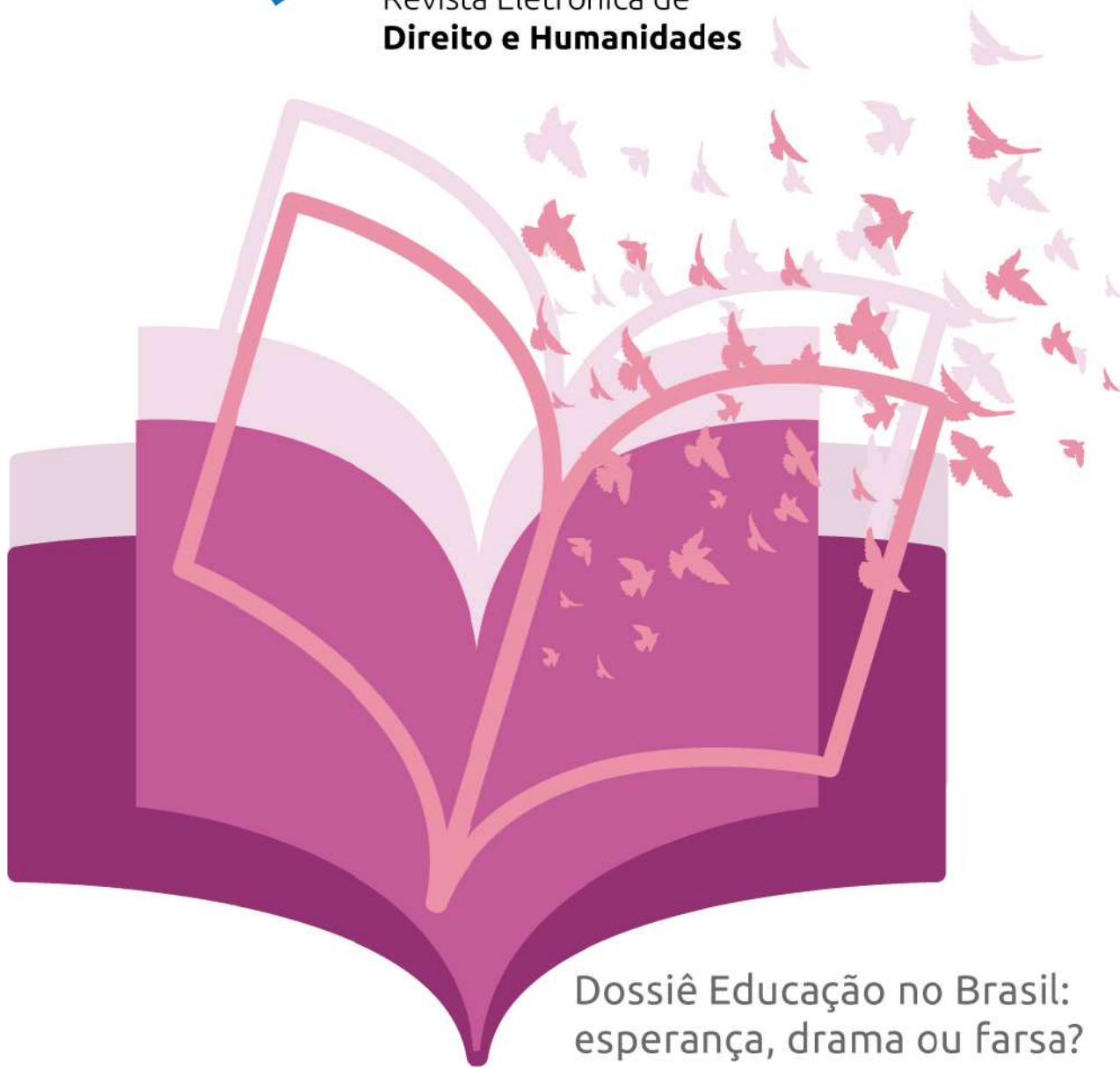




LexCult

Revista Eletrônica de
Direito e Humanidades



Dossiê Educação no Brasil:
esperança, drama ou farsa?
PARTE 1



LEXCULT: REVISTA ELETRÔNICA DE
DIREITO E HUMANIDADES
Rio de Janeiro: TRF2, 2017-. Quadrimestral.
DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1>



**LEXCULT: REVISTA ELETRÔNICA DE
DIREITO E HUMANIDADES**

ISSN: 2594-8261

LexCult Rio de Janeiro v. 6 n. 1 jan./abr. 2022

CONTATO

Rua Acre, 80 – Centro – Rio de Janeiro – RJ
CEP 20081-000
Telefone: (21) 3261-6405

Contato Principal

Equipe LexCult
TRF2

(21) 3261-2551
lexcult@trf2.jus.br

Contato para Suporte Técnico

LexCult Apoio

(21) 3261-6423
lexcult.apoio@trf2.jus.br

DADOS PARA CATALOGAÇÃO

LexCult : revista eletrônica de direito e humanidades / Tribunal Regional Federal da 2. Região. – v. 1, n. 1 (set./dez. 2017). – Rio de Janeiro, RJ : Tribunal Regional Federal da 2. Região, 2017- .

Quadrimestral.

Publicação impressa e digital.

Disponível também em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult>.

O v. 1, n. 1 está disponível somente em formato eletrônico.

Até o v. 5, n. 1, jan./abr. 2021, a revista foi publicada pelo Centro Cultural Justiça Federal com o título "LexCult : revista do Centro Cultural Justiça Federal".

A partir do v. 5, n. 2, maio/ago. 2021, a revista passou a ser publicada pelo Tribunal Regional Federal da 2ª Região.

Catálogo na fonte: Seção de Biblioteca.

ISSN: 2595-6728.

e-ISSN: 2594-8261.

1. Sociologia jurídica. 2. Direito. 3. Cultura. I. Título.

CDD 306.050
CDU 316.334.4(05)

Revista LexCult

Periodicidade: quadrimestral

Tipo: temática

CONSELHO EDITORIAL

Editor-Chefe: Desembargador Federal Reis Friede – Doutor em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Editora-Executiva: Maria Geralda de Miranda - Pós-doutora em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Editora-Gerente: Márcia Teixeira Cavalcanti – Pós-doutora em Ciência da Informação pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT/UFRJ)

Conselho Consultivo Científico:

Prof. Dr. Reis Friede, UNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e TRF2, Tribunal Regional Federal da 2ª Região, Brasil;

Profa. Dra. Maria Geralda de Miranda, UNISUAM, Centro Universitário Augusto Motta, Brasil;

Profa. Dra. Ana Mafalda Morais Leite, ULisboa, Universidade de Lisboa, Portugal;

Prof. Dr. Benjamin Abdala Júnior, USP, Universidade de São Paulo, Brasil;

Profa. Dra. Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco, UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil;

Profa. Dra. Kátia Eliane Santos Avelar, UNISUAM, Centro Universitário Augusto Motta, Rio de Janeiro, Brasil;

Profa. Dra. Edna Maria dos Santos, UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil;

Profa. Dra. Inocência Mata, ULisboa, Universidade de Lisboa, Portugal;

Profa. Dra. Renata Flávia da Silva, UFF, Universidade Federal Fluminense, Brasil;

Profa. Dra. Tania Macêdo, USP, Universidade de São Paulo, Brasil;

Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome, UJFJ, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil;

Prof. Rodrigo Grazinoli Garrido, UCP, Universidade Católica de Petrópolis, Brasil;

Prof. Dr. Andre Fontes, UNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil e TRF2, Tribunal Regional Federal da 2ª Região, Brasil;

Prof. Dr. Sady Bianchin, FACHA, Faculdades Helio Alonso, Brasil;

Profa. Dra. Angela Roberti, UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e UNIGRANRIO, Universidade do Grande Rio, Brasil;

Profa. Dra. Carla Junqueira Moragas Tellis, FIOCRUZ, Fundação Oswaldo Cruz, Brasil;

Prof. Dra. Raquel Villardi, UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil;

Prof. Dr. Cláudio Lopes Maia, UFG, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Brasil;

Prof. Dr. Heitor Romero Marques, UCDB, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil;

Profa. Dra. Arlinda Cantero Dorsa, UCDB, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil.

Revisores Ad Hoc:

Adriano Rosa, Universidade Santa Úrsula, USU, Brasil;

Bianca Bartira Genildo da Silva, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil;

Camilla Oliveira Mattos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil;

Carlos Henrique de Vasconcellos Ribeiro, Universidade Santa Úrsula, USU, Brasil;

Carolina Coelho Fortes, Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil;

Cristiane Moura Viegas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Brasil;

Deise Cristine de Lima Messias Fonseca, Universidade Santa Úrsula, USU, Brasil;

Leinimar de Jesus Alves Pires, Secretaria Municipal de Educação RJ, SME, Brasil;

Luisa Figueiredo Amaral, Faculdade Maria Thereza, FAMATH, Brasil;

Maria Alice Nunes Costa, Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil;

Maria Geralda de Miranda, Centro Universitário Augusto Motta, UNISUAM, Brasil;

Maria Inez Bernardes do Amaral, Faculdade Maria Thereza, FAMATH, Brasil;

Marilene Antunes Sant Anna, Faculdade de Formação de Professores, FFP/UERJ, Brasil;

Renata de Oliveira Batista, Faculdade Maria Thereza, FAMATH, Brasil;

Ricardo Medeiros Pimenta, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, IBICT/UFRJ, Brasil;

Ronald dos Santos Quintanilha, Faculdade Maria Thereza, FAMATH, Brasil;

Rosane Cristina de Oliveira, Universidade do Grande Rio, UNIGRANRIO, Brasil;

Rosilda Nascimento Benácchio, Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil;

Thays Lacerda, Arquivo Nacional, AN, Brasil;

Vanderlize Simone Dalgalo, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil;

Vanessa Capucho Aparicio da Silva, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil.

Equipe técnica:

Tradução: Vitor Kiffer, tradução Inglês e Espanhol, Tribunal Regional Federal da 2^a. Região, TRF2;

Webdesign e Diagramação: Coordenadoria de Produção Gráfica e Visual COPGRA/ARIC/TRF2;

Normalização: Biblioteca do Tribunal Regional Federal da 2^a Região, TRF2;

Suporte Técnico: Equipe de Tecnologia da Informação do Tribunal Regional Federal da 2^a Região, TRF2;

Colaboração Editorial: Raquel de Oliveira (estagiária de biblioteconomia/AREV), Sani Silva (estagiária de biblioteconomia/AREV).

SUMÁRIO

- 9** **Apresentação**
Os Editores
- 11** **Editorial**
Claudia Affonso, Flavia de Figueiredo de Lamare
| AUTORA CONVIDADA
- 14** **Trabalhos (in)visíveis, educação e escola: perguntas que não
querem calar**
Lia Tiriba
| ENTREVISTAS
- 25** **Gaudêncio Frigotto**
Claudia Affonso, Flavia de Figueiredo de Lamare
- 35** **Alessandra Nicodemos**
Claudia Affonso, Flavia de Figueiredo de Lamare
- 46** **Juliana Pasqualini**
Claudia Affonso, Flavia de Figueiredo de Lamare
| DOSSIÊ EDUCAÇÃO NO BRASIL
- 59** **O CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: INCERTEZAS
SOBRE A APRENDIZAGEM COM SIGNIFICADO SOCIAL**
Rosemary Lopes Soares da Silva, Janille da Costa Pinto
- 71** **EDUCAÇÃO À BEIRA DE UM ATAQUE DE NERVOS OU RELATOS
DE PROFESSORAS PANDÊMICAS**
Priscila da Cunha Bastos, Renata Rezende Gondim
- 84** **O CURSO DE PEDAGOGIA: NOVAS PROPOSTAS, ANTIGOS
EQUÍVOCOS**
Jonas Emanuel Pinto Magalhães
- 97** **A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL**
Luis Claudio Costa de Oliveira, Marcelo Wisnescky Correa Chiacchio,
Katia Eliane Santos Avelar, Maria Geralda de Miranda
- 11** **EDUCADORES SÃO DEFENSORES DOS DIREITOS HUMANOS?**
Amanda André de Mendonça, Pâmella Passos, Evelyn Morgan
- 4**

12 **PARA QUE SERVE A HISTÓRIA? OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE**

2

Denise Maria Deodato Silva, Erica Vitório Domiciano Abreu

13 **NOVO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS NEOLIBERAIS BRASILEIRAS**

1

Katharine Ninive Pinto Silva

APRESENTAÇÃO

Os Editores da LexCult se sentem honrados em entregar mais uma edição da revista ao público de leitores, pesquisadores, juristas e estudantes. Esta edição, nomeada **Dossiê Educação no Brasil: esperança, drama ou farsa?**, foi organizada pelas editoras convidadas Cláudia Affonso e Flávia de Lamare, que também assinam o Editorial, e inclui Artigos de temática livre, Artigo de autora convidada e Entrevistas, que foram editados remotamente.

O artigo **Trabalhos (in)visíveis, educação e escola: perguntas que não querem calar**, carinhosamente escrito para esta edição, convida a perceber o processo educativo no conjunto amplo e contraditório das relações sociais contemporâneas.

No artigo **O contexto do ensino remoto emergencial: incertezas sobre a aprendizagem com significado social**, as autoras refletem sobre a efetividade do Ensino Remoto Emergencial no sentido de oportunizar a aprendizagem com significado social.

Em **Educação à beira de um ataque de nervos ou relatos de professoras pandêmicas**, são apresentadas reflexões acerca do trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia, ressaltando as dificuldades de atuação e as contradições impostas pelo momento de crise sanitária.

Com o artigo **O Curso de Pedagogia: novas propostas, antigos equívocos**, o autor põe em questão a proposta de reformulação das atuais Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que surge no bojo da aprovação, em 2019, da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

A educação indígena no Brasil aborda a importância da escola indígena no resgate da identidade cultural perdida em razão das imposições dos dominadores e tem como objetivo discutir a educação indígena no Brasil na atualidade, seus avanços e dificuldades.

Educadores são defensores dos Direitos Humanos? parte da perspectiva de que no contexto recente do país a liberdade de ensino vem sendo ameaçada e busca examinar esse quadro recente de perseguição a professores que se consolidou no Brasil nos últimos dez anos.

O artigo **Para que serve a História? Os desafios da prática docente** se divide em duas partes, a primeira é uma reflexão sobre a constituição da história enquanto disciplina, seus usos e objetivos e a segunda apresenta uma prática pedagógica desenvolvida com alunos do sétimo ano propondo caminhos para que estes pudessem vivenciar novas formas de pensar e imaginar outras temporalidades.

Por fim, **Novo ensino médio no contexto das contrarreformas neoliberais brasileiras** aborda o tema do Novo Ensino Médio em curso, a partir da chamada Reforma do Ensino Médio e como esse processo busca instituir uma contrarreforma neoliberal e uma cultura conservadora no Brasil.

Agradecemos a todos que participaram do processo como autores ou como avaliadores e também a toda a equipe editorial da revista. Desejamos a todos uma ótima leitura e também saúde. Para publicar na LexCult, consulte as normas da revista.

Os Editores.

EDITORIAL

São históricos e consistentes os debates e disputas em torno da educação e da função social da escola, no Brasil. “Educação é a nossa esperança” é o tema do Projeto Criança Esperança de 2021 e, talvez, emoldure o conjunto de slogans onde figuram “Ensino Médio Inovador”, “Novos Caminhos da Educação Profissional”, “Nova Base Nacional Comum Curricular”, “Ensino Híbrido”, “Todos pela Educação”, “Educação Infantil como janela de oportunidade”, entre tantos outros. A Revista Lex Cult, do Tribunal Regional Federal da 2ª Região, publica o **Dossiê Educação no Brasil: esperança, drama ou farsa?**, no qual professores e pesquisadores da área apresentam suas reflexões sobre os temas e problemas da educação brasileira, de forma crítica e acessível ao público em geral, considerando o contexto da pandemia da COVID-19 e das múltiplas reformas em curso. A adesão foi surpreendente! De várias partes do país vieram artigos discutindo os mais diversos aspectos educacionais. Diante do volume e da qualidade dos artigos recebidos, optou-se por dividir o presente Dossiê em duas partes contíguas e correlacionadas.

Aos artigos autorais somam-se entrevistas com renomados especialistas da área realizadas pelas organizadoras do Dossiê, além de um texto carinhosamente escrito para esta edição. O objetivo final é apresentar um material de divulgação e popularização da pesquisa científica no campo educacional, de forma a permitir o acesso ao emaranhado de fatores intervenientes na definição de políticas públicas de educação na atualidade. Além disso, intencionou-se traçar um panorama que subsidie outros estudos e compreensão da realidade, uma vez que a condução das reformas educacionais no país, durante a pandemia, tem atendido, de forma concreta, aos interesses dos organismos internacionais e dos empresários, muito mais do que o interesse dos cidadãos brasileiros. E, fundamentalmente, o objetivo principal do Dossiê é que os textos cheguem a diferentes espaços e sejam lidos pelos mais diversos sujeitos.

Nesse sentido, os leitores são convidados a se envolverem com um material que foge de um padrão rigoroso acadêmico-formal, mas que intenciona um exercício de estranhamento da realidade educacional, necessário para a esperança e transformação tanto de quem os propõe quanto daqueles que com tais escritos dialogam. No momento em que os artigos que compõem esse dossiê são escritos mais de 600 mil vítimas fatais da Covid-19 são contabilizadas no Brasil. Uma pandemia que ceifa milhares de vidas e desnuda a falência relativa de um modo de produção com base em uma relação social que permite a apropriação privada da riqueza socialmente produzida.

As problemáticas em tela são pré-existentes à crise sanitária vivida com a Covid-19, mas foram intensificadas nesse período com a desassistência generalizada e redução de políticas públicas.

As desigualdades socioeconômicas que perpassam o campo da educação, da assistência da saúde, precisam ser evidenciadas para que se consiga compreender o período vivido e, além disso, seus efeitos. Existem várias normatizações e universalização do direito do indivíduo, sob a proteção da lei, mas que tendem a uma afirmação e naturalização da desigualdade social como "diferença individual". O direito está na lei, mas depende que o indivíduo "queira", "faça por onde", mas sem contextualizar a desassistência do Estado no que tange, por exemplo, à falta de esgoto, água potável, condições de moradia e a convivência diária com o fogo cruzado na guerra entre segurança pública e crime organizado aos quais esse indivíduo esteja exposto.

O ideário que funda tal lógica é baseado na concepção de que tudo depende do indivíduo e, portanto, as desigualdades seriam naturais aos que não se "esforçam" ou por falta de "sorte na vida". O cenário que se constrói com esses pressupostos é o de valorização do indivíduo e das suas possibilidades de, sozinho, após algumas pequenas oportunidades, abarcar caminhos que lhe permitam sair de sua condição social.

Nessa conjectura, teorias de que os "brasileiros pobres" podem ser resgatados dessa condição, mas que, para isso, precisam de capacitações que perpassam o enfoque de argumentos como talento, vocação, autoconhecimento,

autogerenciamento, tomada responsável de decisões, habilidades de relacionamento, consciência social, empatia, resiliência, ganham força nesse período da pandemia e objetivam o mérito individual. Slogans que tentam apagar o drama vivido em farsas que dificultam evidenciar a esperança.

Nota-se que se agrega, ainda, a esse ideário a concepção de oportunidade – ou “janela de oportunidade” – em uma sociedade em disputa, que valoriza o imediatismo, e uma educação voltada para a administração de emoções descontextualizadas e desconexas da realidade. Uma formação que não considera o fato de que o desenvolvimento humano é, sobretudo, as condições concretas da vida. Portanto, analisar o acesso à educação antes, durante e após a pandemia é discutir as próprias condições de vida, de estrutura da escola, acesso à cidade, condições socioambientais, acesso à água, saneamento, direito de ir e vir sem violência policial, por exemplo. A desigualdade social determina diferentes níveis e condições de “acessos” e “não acessos” sobre a experiência de vida, experiência que é sempre coletiva.

Vive-se um ataque sem precedentes na história e os textos e entrevistas apresentados neste Dossiê ressaltam os dramas e as farsas vividas hoje no Brasil como resultantes de um modelo econômico concentrador, em que a maior parte da população carece de condições mínimas para uma sobrevivência, o que repercute para suas condições de vida. Identificar esse posicionamento e suas bases é fundamental para a compreensão dos fenômenos pela relação parte-totalidade.

Agradecemos a todos que participaram do processo para que esse número se tornasse possível: estagiários, estudantes, avaliadores, autores e equipe editorial. Convidamos à leitura e desejamos que o conjunto de discussões nos ajude a movemo-nos nesse campo tão contraditório e, portanto, passível de mudanças.

Claudia Affonso e Flavia de Lamare
Editoras Convidadas

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p14-24>

TRABALHOS (IN)VISÍVEIS, EDUCAÇÃO E ESCOLA: PERGUNTAS QUE NÃO QUEREM CALAR...

(IN)VISIBLE WORKS, EDUCATION AND SCHOOL: QUESTIONS THAT CAN'T BE SILENCED...

Lia Tiriba¹

*Trabalho, amor e sabedoria são as fontes de nossa vida.
Deviam também governá-la. (Wilhelm Reich)*

Referendado na premissa do princípio educativo do trabalho e das relações históricas entre trabalho e educação, e com linguagem por vezes coloquial, este ensaio tem como intenção provocar o leitor e a leitora quanto a aparente unanimidade em relação aos sentidos atribuídos à educação escolar, bem como à educação no sentido amplo de formação humana. Se a educação é direito universal e um dever do Estado, e se, historicamente, projeto educativo e projeto societário caminham de mãos dadas, precisamos considerar que nós educadores também precisamos ser educados se, de fato, queremos mudar as circunstâncias que nos rodeiam e transformar o mundo dentro e fora da escola. Como é impossível separar o *homo faber* do *homo sapiens*, o que nos leva a afirmar que todos nós somos intelectuais, seria demais considerar que todo cozinheiro e toda cozinheira deveriam aprender a governar o Estado e a controlar aqueles que transitoriamente dirigem? Ao invés de respostas, nada melhor do que fazer muitas perguntas, as quais, em última instância, nos encaminham à pergunta de Paulo Freire: *o que seria do opressor se o oprimido perguntasse por quê?*

¹ Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Ciências Políticas e Sociologia pela Universidade Complutense de Madrid. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e pesquisadora do Núcleo Trabalho e Educação (Neddate) - <http://neddate.sites.uff.br/>.

TRABALHO E ÓCIO: ESCOLA, PARA QUE TE QUERO?

Seguindo a racionalidade cartesiana, a escola, em geral, espera que crianças, jovens e adultos respondam as perguntas que lhes são feitas na sala de aula e em outros templos do saber e que, com certeza, podem cair em alguma prova de vida. Quem descobriu o Brasil? Como é mesmo a fórmula da equação de segundo grau? Qual a população do Brasil? Quem sabe a letra do hino nacional de cor e salteado? Que dia foi assinada a Lei Áurea? Como se conjuga os verbos irregulares? Tem certeza de que dois e dois são quatro? Seria o caso de fazer a prova dos nove? Se tirar a média aritmética, dá para passar de ano ou vamos ter que repetir todas as matérias de novo?

Como disse Viviane aos 10 anos de idade, “não sei o que acontece, pois quando eu vou para a escola a minha vida fica; quando volto para casa, minha vida volta”. Mesmo sentindo saudades das brincadeiras, da bagunça e da alegria de encontrar os colegas, o importante é passar de ano e, logo-logo, entrar em férias. Coisa boa é ter tempo livre para brincar, namorar ou não fazer nada; mas também é preciso dedicar-se ao trabalho na roça ou, quem sabe, vender qualquer-coisa-que-seja na beira da estrada. Esse tempo pode servir para ganhar alguns trocados, lavando pára-brisas de carros parados nos sinais de trânsito e em outros espaços/tempos engarrafados da cidade do capital. A hora do *rush* é um bom momento para vender biscoito de polvilho, refrigerante, água mineral ou qualquer outra coisa que ajude a passar o tempo dos motoristas, e também distrair os transeuntes que desejam chegar em casa são e salvos de um possível tiroteio.

Olhando pela vidraça estilhaçada, é possível perceber que a sala de aula apresenta-se como um espelho embaçado do mundo do trabalho. Em frente à lousa estão sentadas crianças, jovens e adultos que levam suas experiências de vida e trabalho, ainda que seus saberes não caibam no tempo da escola. São estudantes-trabalhadores que, na esperança de um futuro melhor, sintonizam seus olhares no presente e no passado. Querer um bom

trabalho, ter família e ser alguém na vida, é um desejo e uma necessidade imediata que precisam ser realizados a qualquer preço. Esta é uma questão de vida de morte. Caso contrário, assim como advertia Engels (2008) em relação à situação da classe trabalhadora na Inglaterra no século XVIII, o que as pessoas vão fazer? Roubar, pilhar, assassinar... e preferencialmente, se rebelar.

Antonio Gramsci, pensador italiano que morreu em 1937, nas garras do fascismo, assinalou em um de seus Cadernos do Cárcere, que os processos de escolarização em massa tendem a facilitar o aprendizado daqueles que não conseguem 'ser alguém na vida'. Mesmo assim, quando não acreditam que são estúpidas por natureza, as pessoas do povo desconfiam que a escola tenha algum truque contra elas, uma vez que, em geral, os processos educativos não lhes permitem apreender o que a instituição escolar diz que elas deveriam ter aprendido. Ao contrário dos meninos e meninas que entram familiarizados com a cultura da fidalguia e da fina flor da sociedade, a educação escolar torna-se para os filhos da classe trabalhadora um espaço/tempo de "aprender a se auto-impor privações e limitações do movimento físico, isto é, a se submeter a um tirocínio psicofísico". Em outras palavras, para a grande maioria da classe trabalhadora, a escola pode se tornar sinônimo de um árduo processo de adaptação, requerendo muito "esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento" (GRAMSCI, 2001, p. 51).

Depois de longa jornada escolar, finalmente chegou o dia das férias! Férias para fazer o quê? Como dizia Herbert Marcuse (1975), no capitalismo, o tempo de ócio (entendido como tempo de fruição) tornou-se o tempo para a recomposição de energias necessárias para o trabalho, quer dizer, para o trabalho produtivo, o que requer, entre outros, o tempo livre para o consumo, ainda que de quinquilharias que deterioram o planeta. Para ser radical (ou seja, para ir às raízes das coisas), diria que as "merecidas férias" podem nos proporcionar tempo livre para fruição e, ao mesmo tempo, constituir-se como um tempo convidativo para que possamos participar dos processos de reprodução ampliada do capital, com maior ou menor intensidade. Seria esse um dos sentidos econômicos e culturais do ócio criativo?

O passar-a-vida constitui-se nos espaços/tempos de reprodução ampliada do capital, conjugado com o chamado trabalho de reprodução, entendido como o trabalho de cuidar dos humanos (e quando muito, dos não humanos...). Em uma sociedade igualitária, estes últimos espaços/tempos não necessariamente se reduzem ao trabalho doméstico, mas ao cuidado da vida em comunidade, da sociedade e do próprio universo. Assim, na perspectiva de uma educação emancipadora, e contrariando os interesses de classe dos homens-de-negócio (e outros mamíferos de luxo, como dizia Gramsci), a escola também poderia nos ensinar a contabilizar o tempo de trabalho necessário para nos rebelar contra uma forma de viver que torna os seres humanos e outros elementos da natureza (flora/fauna/mundo mineral) prisioneiros da sociedade produtora de mercadorias.

Sem dúvida, todos e todas nós temos o direito ao ócio; e também o direito à educação. Mas qual educação? Para aprender o quê? Para ensinar o quê? Para nos preparar para o trabalho? Qual trabalho? Para que sociedade? Essas não são perguntas fáceis de responder, pois não são tão claras como a água...

MISÉRIA DO TRABALHO

No atual contexto de crise sanitária, até o final do mês de outubro de 2021 haviam morrido 608 mil pessoas de Covid no Brasil; outras tantas continuam a morrer de tristeza, ansiedade, depressão e outros males causados pelo confinamento, desemprego e precarização extrema do trabalho e da vida. Em última instância, o vírus é filho do capitalismo e, ao mesmo tempo, expressão máxima do esgotamento deste modo de produção da existência que tem hegemonia sobre outros modos de produzir a vida. Não por acaso, Engels questionava as relações que, mediados pelo trabalho, estabelecemos com a Mãe-natureza (carinhosamente chamada de *Pachamama* pelos povos latino-americanos). Dizia que, por trata-se de relações dialéticas, não deveríamos nos entusiasmar demais com o domínio da natureza pelos

humanos; tanto que no século XVIII, por exemplo, a expansão da monocultura da batata na Europa havia contribuído para a difusão da escrofulose². O que Engels talvez não imaginasse é a velocidade com que, no século 21, iria se expandir, neste país e no mundo, o cultivo de sementes transgênicas, a produção de agrotóxicos e de outros insumos químicos que compõem os pacotes tecnológicos da Revolução Verde.

A produção destrutiva do capital e o ultraliberalismo têm levado às últimas consequências a (necro) política, ou seja, políticas de destruição de todos os elementos da natureza. Neste contexto, pedem socorro os indígenas, quilombolas, ribeirinhos, castanheiros, pantaneiros e outros povos e comunidades tradicionais que lutam contra as formas de genocídio; gritam contra a expansão do agronegócio e do neoextrativismo que poluem terras, rios e florestas. Lutam contra a invasão de seus territórios e pelo direito de decidir sobre a maneira como desejam viver, como desejam produzir seus meios de vida. Rebelam-se contra as relações de dominação e o racismo estrutural impostos pelos europeus com a conquista da América; basta lembrar que durante o processo da chamada acumulação primitiva do capital, cerca de 12, 5 milhões de homens e mulheres foram arrancados da África, na perspectiva de se estabelecer as bases para o capital mundial. Em pleno século XXI, a título de higienização, os seres humanos podem ser descartados à luz da noite e, mesmo, à luz do dia.

São bolivianos, peruanos, venezuelanos, senegaleses, brasileiros... São indígenas, homens e mulheres negras e negras retintas... São trabalhadores e trabalhadoras com diferentes cores de pele, com suas caras suadas, coloridas e multifacetadas, que voltaram a ocupar e povoar as ruas da cidade ou a mendigar na beira da estrada. Não são vagabundos, mas homens, mulheres - crianças, jovens e adultos que fazem da rua ou de qualquer espaço público o seu local de trabalho e de moradia. Entre os especialistas em tecnologias de sobrevivência, estão homens estátuas e malabaristas, catadores de latinhas,

² Escrofulose ou tuberculose ganglionar é uma doença que se manifesta pela formação de tumores duros e dolorosos nos gânglios linfáticos, principalmente nos que se localizam no queixo, pescoço, axilas e virilhas, devido a presença do Bacilo de Koch fora dos pulmões. Revista Lex Cult, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 14-24, jan./abr. 2022.

distribuidores de panfletos, vendedores de doces, salgados e de uma enorme quinquilharia vinda da China. Para aquecer o mercado do trabalho-de-rua, alguns jovens imploram que alguém entre em alguma loja para comprar uma caixa com trinta paçocas; assim poderão revendê-las aos transeuntes ao longo do dia. São homens e mulheres descartáveis que também podem ser considerados como categoria estagnada ou peso morto do exército industrial de reserva, como classificava Marx (1980) a superpopulação relativamente excedente no mercado de trabalho.

Todo trabalho é trabalho coletivo, mas nem sempre conseguimos perceber a forma como ele se materializa como força coletiva de trabalho. Entre tantos trabalhos necessários para reprodução da vida, achamos importante destacar os trabalhos que podem parecer (in)visíveis, mas estão fortemente presentes nas calçadas das avenidas e ruelas, e mesmo em um lugarejo perdido, bem longe da cidade. Nesse sentido, valeria perguntar: independente de que possam ser considerados como trabalhos produtivos, trabalhos improdutivos ou trabalhos de reprodução, que outros trabalhos podem existir atrás do trabalho de uma pessoa? Por trás da moça que vende biscoito industrializado pode ter um atravessador e/ou intermediário do capital. Mas não apenas!

De uma maneira geral, costumamos afirmar que, para *ganhar a vida*, as pessoas precisam se apresentar individual ou associativamente no mercado de trabalho. No entanto, é preciso considerar que se *todo trabalho é trabalho social*, nem mesmo o chamado *trabalhador individual* exerce sozinho sua atividade na rua. Para comprar a farinha para empadinha, ajudar a carregar o tabuleiro da baiana, montar a banquinha com frutas e legumes ou, até mesmo para fugir do *rapa*, é preciso pedir ajuda a alguém, e preferencialmente, encontrar outra pessoa que queira a nós se associar. Embora possam estar sozinhas nas calçadas, as pessoas não foram parar ali sozinhas.

Como atores-coadjuvantes da economia popular *Oikotrabalhadores* (oiko, em grego = casa), são pessoas que, unidas por laços sociais de amizade ou de parentesco, promovem e estimulam redes de solidariedade, em

diferentes níveis e estilos. Buscam garantir a manutenção da “unidade doméstica”, ainda que situada no meio da calçada, nas praças ou embaixo de um viaduto. As atividades desses *trabalhadores invisíveis* não se reduzem ao trabalho de cuidar da casa, geralmente atribuído à mãe/mulher, estendendo-se a outras atividades de apoio que possibilitam que os membros do grupo doméstico ou da família extensa possam se apresentar no mercado de trabalho como entregadores de remédios, de pizza ou qualquer outra guloseima (TIRIBA, 2010).

Neste contexto de miséria e de crise generalizada do capitalismo, além de “provar” a aquisição de competências básicas (cognitivas e emocionais) para o empreendedorismo e para a (des)empregabilidade, e de responder “adequadamente” às perguntas que nos fazem os mestres, precisamos aprender a fazer outras perguntas. O que é preciso fazer para conseguir um lugar ao sol no mercado de trabalho? O trabalho é uma mercadoria que, como outra qualquer, deve ser vendida no mercado? Na sociedade produtora de mercadorias, quais os sentidos da escola e da própria vida?

PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO-MERCADORIA

Em geral, quando falamos em educação, remetemo-nos a um espaço/tempo que chamamos de escola. Na Grécia antiga σχολείο significava lugar de ócio, quer dizer, lugar do não-trabalho, um espaço para passar o tempo daqueles que poderiam viver do trabalho alheio. Hoje em dia, na segunda década do Século XXI, tornou-se cada vez mais evidente que a “educação ao longo da vida”, proposta pela UNESCO em 1996, representou um grande negócio para o capital. A proposta fundamenta-se na ideia de que o conhecimento se tornaria a principal força produtiva do capital e, portanto, seria essencial tornar a força de trabalho mais atrativa ao mercado capitalista, e, por conseguinte, ao comprador da força de trabalho. Na chamada sociedade do conhecimento, assim como o trabalho se tornou trabalho-mercadoria, a educação também se tornou educação-mercadoria. Seguindo a lei da oferta e

procura que caracteriza a economia capitalista, os processos de mercantilização das relações sociais vão se expandindo, buscando ocupar mais e mais espaços em nossas vidas.

Indo ao encontro dos desejos de ganância dos “homens-de-negócio”, ocorre que homens e mulheres trabalhadoras – crianças/jovens/adultos – permanecem carregando no bolso do uniforme um Boletim Escolar que lhes atesta o fracasso ou o pouco tempo dedicado ao estudo. Trata-se de uma espécie de Boletim de Ocorrência (B.O.). Como dois lados de uma moeda, o fracasso escolar e/ou o fracasso na vida justificam o (des)emprego e a inserção subordinada no mercado de trabalho e na vida. Ao mesmo tempo em que centenas e milhares de pessoas abandonam a escola para trabalhar, as luzes e câmeras da Sociedade do Espetáculo (DEBORD, 1997) se acendem e projetam um “sujeito-empresa”. Um dia, quem sabe, esse “sujeito-neoliberal” (DARDOT; LAVAL, 2016) poderá criar condições para “investir” no mercado da educação, ainda que seja para se inscrever em cursinhos de meia-tigela, que agora podem ser à distância, se a internet funcionar.

A educação-mercadoria também pode ser aquecida com a parceria público-privado no exercício de responsabilidade social empresarial (RSE), com a oferta de oficinas de costura e crochê às mulheres de comunidades “carentes”, por exemplo. Na verdade, o assistencialismo caracteriza-se como uma grande farsa, um grande teatro para ocultar as contradições entre capital e trabalho, as quais só podem ser superadas com a superação do próprio capitalismo. Na perspectiva do capital, trata-se de um projeto educativo que apregoa que a mão invisível do mercado vai nos surpreender com um baú da felicidade. O objetivo é preparar para um mercado de trabalho que, por ser “exigente”, fica sempre muito nervoso, e por isso clama por “mais educação”. Assim, mais uma vez, perguntamos: educação para quê? Trata-se de uma farsa para ajudar a passar o tempo? Educação para favorecer a produtividade máxima do capital, em detrimento do bem estar da população?

PARA CONTINUAR PENSANDO....

A educação não é necessariamente “educadora”, no sentido de uma formação humana que caminha no horizonte da emancipação humana. Nem mesmo os adeptos do negacionismo negam a importância da educação-mercadoria como elemento para expandir os processos de mercantilização e mercadorização das relações sociais. Sendo assim, é importante ter clareza sobre qual é nosso projeto educativo e como articulá-lo a um projeto societário que assegure a igualdade e a liberdade humana.

Sabemos que não há neutralidade nos processos de produção e socialização do conhecimento. Nesse sentido, como nos ensinam as *Teses sobre Feuerbach* (MARX, 1987), além de pensar, teorizar e contemplar o mundo, o que se trata é de transformá-lo. Isto requer, entre outros, o (re)conhecimento dos saberes populares, o fortalecimento dos movimentos sociais populares e das lutas para disputar o fundo público para formulação de políticas públicas comprometidas com a reprodução ampliada da vida, e não com a reprodução ampliada do capital. Para Gramsci, a classe trabalhadora tem o direito de se educar, mas se quer se tornar sujeito-criador da história e do mundo, tem também o dever de se educar, num processo contínuo de ir e vir na prática e na teoria.

A realidade se revela na medida em que vivemos e fazemos perguntas a ela. Já temos algumas respostas, mas de acordo com as *Teses*, se queremos mudar as circunstâncias que nos rodeiam e transformar o mundo dentro e fora da escola, vale não esquecer que, nesse processo, até o educador precisa ser educado. Além de ressaltar a importância do professor, também queremos lembrar a existência de outros educadores: aqueles que não tiveram o direito de ir à escola de qualidade socialmente referenciada, mas nos ensinam que é preciso seguir lutando por um mundo melhor.

Educação no Brasil: esperança, drama ou farsa? Possíveis respostas a uma determinada pergunta, carregam consigo muitas outras perguntas. São perguntas que não podem calar e que, cotidianamente, impulsionam corações

e mentes. Qual trabalho? Qual educação? O que queremos que crianças, jovens e adultos aprendam? O que precisamos aprender? Devemos ter esperança? Esperança de quê? Como lembra Paulo Freire (1992), *esperança sem projeto é desesperança*.

REFERÊNCIAS

- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia de esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro Primeiro.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo, Hucitec, 1987.
- TIRIBA, Lia. Ciência econômica e saber popular: reivindicar 'o popular' na economia e na educação. In TIRIBA, L., & PIKANÇO, I. (Orgs.). **Trabalho e educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária**. (pp. 75-102) Aparecida: Ideias e Letras.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p25-34>

— com Gaudêncio Frigotto



BIOGRAFIA

Bacharel e Licenciado em Filosofia e em Pedagogia pela UNIJUI. Mestrado em Administração de Sistemas Educacionais pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor associado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor titular (aposentado) em Economia Política da Educação na Universidade Federal Fluminense. Pesquisador Al-Sênior do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq). Coordenador

do Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde. Sócio fundador da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Membro do GT Filosofia Política, do Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais. Membro fundador do Núcleo de Estudos e Documentação sobre Trabalho e Educação (NEDDATE). Editor Chefe da Revista Desenvolvimento e Civilização. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e trabalho, educação básica e educação técnica e profissional na perspectiva da politécnica, educação e a especificidade das relações de classe do capitalismo no Brasil.

RETROCESSO NA EDUCAÇÃO, MOMENTO MAIS DRAMÁTICO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO PAÍS?

É muito grave o que estamos vivendo. Há um processo de negação sistemática, de reação ultraconservadora com profundos processos de demolição de direitos, em especial daqueles que inspiram lutas, congelando algumas esperanças.

Chegamos à segunda década do século XXI com um quadro de universalização da educação básica, especialmente do Ensino Médio, dramático. A maioria que chega à essa etapa da educação vem de famílias que estão em condições socioeconômicas precárias e frequentam escolas também em condições precárias, em cursos com pouco apoio dos governos, drama que é um projeto de sociedade em que não cabe a universalização de uma escola pública, laica, universal e de qualidade, por uma opção histórica dos grupos dominantes.

Observamos, ao longo da história, que as Constituições Federais incluem demandas na perspectiva

dos trabalhadores, mas, ao mesmo tempo em que as incorpora não as pratica. A educação é um direito social desde o nascimento, mas inviabilizada, uma vez que não considera que esse sujeito é condicionado, formado e determinado pelas condições materiais concretas em que está inserido. Portanto, vai sendo praticada uma constituição subliminar, ao longo de todo o século XX .

Mas o que sobra das conquistas colocadas na Constituição de 1988 no que tange a educação básica como direito social e subjetivo? Não sobra mais nada... são mudanças mediante decretos, portarias e, agora, de contrarreformas que representam a negação do que a Constituição assegurava. Reiteram-se os dois mecanismos que na prática negam o direito à educação de qualidade: a não regulamentação da lei ou o protelar até descaracterizar as conquistas. **O curioso, que precisa ser ressaltado, é o processo de dissimulação em que se inclui, mas de fato não se inclui, ou seja,**

se regulamenta mas não se implementa.

Durante as reformas na gestão da era Paulo Renato (ministro da educação do governo Fernando Henrique Cardoso) efetiva-se a negação da educação básica universal mediante o Decreto Lei 2208/97. Notamos uma afirmação institucionalizada da dualidade educacional, separando a educação profissional da educação básica ao descaracterizar a educação que seria da grande massa. Há uma diferenciação dentro da própria dualidade, ou seja, oferecem-se diferentes tipos de educação para grupos sociais distintos e assim mesmo não se inclui todos.

Depois, temos um período de busca, de acerto e de retomada das teses da Constituição de 1988. O Decreto Lei 5451/04 restabelece a possibilidade da educação profissional integrada à educação básica. Tal processo é interrompido abruptamente pelo golpe de Estado em 2016.

Os sucessivos cortes de verbas na ciência, na educação e o

aprofundamento aos ataques ao servidor público é um processo que se agudiza agora com esse conjunto de medidas socialmente destrutivas que vem, concretamente, como a PEC 95 congelando por 20 anos o investimento público; a contra reforma do Ensino Médio, da Universidade (Futura-se); as reformas trabalhistas e da previdência; e a em curso, a Reforma Administrativa (PEC 32).

Nota-se a organicidade desse retrocesso em que a dualidade é organizada na constituição do projeto educacional brasileiro, em que se diz que a educação deve preparar para o mercado de trabalho, mas não há mercado, não se cria mercado de trabalho. Forma-se mão de obra para o trabalho simples e pequenos nichos de formados para o trabalho complexo.

Temos no Brasil um punhado de ricos, uma casta, que se reproduz e condiciona o governo para seus interesses. Para termos uma sociedade capitalista do padrão das sociedades desenvolvidas você não

o faz sem desenvolver uma forte classe trabalhadora, com sistema educacional público forte, onde há desigualdade, mas não há apartheid. No Brasil se nega a terra, a renda, salários mais dignos, a saúde, a moradia e a educação. Não se desenvolveu quantitativamente a classe trabalhadora para uma melhoria dentro do próprio capitalismo.

O RETROCESSO “APAGÃO”: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO MÉDIO NA CONTRA REFORMA

O Ensino Médio é a ponte entre a cidadania, o mundo do trabalho e da ciência/universidade. A contra reforma do ensino médio se fundamenta num conjunto de noções - e de slogans que vem com as noções de empregabilidade, empreendedorismo, protagonismo e autonomia juvenil, e agora o aluno digital que esconde o desmonte do sentido de educação básica. Portanto, a ideia do Novo Ensino Médio é retrocesso dos retrocessos, porque você elimina aquilo que classicamente é uma formação

básica, ou seja, oferecer a esse jovem os instrumentos de conhecimento de base das ciências da natureza para que compreendam, primeiro, a vida, o próprio corpo e de que somos elementos da natureza. Portanto, que entenda que se agredirmos a natureza ela nos agride porque somos parte dela. A pandemia é a expressão mais emblemática desta não compreensão disso.

Além disso, o acesso para que os jovens entendam a vida, a cultura, a economia, a história via ciências humanas e sociais, as artes, a literatura. Isso se chama educação básica e é preciso ressaltar que as burguesias revolucionárias deram isso à classe trabalhadora, uma educação de base com teatro, música, que gera dilatação da humanidade.

No Brasil temos vivido o contrário, com um ensino centrado em sucessivas reformas com consequentes impactos sobre a realidade escolar. A permanência do pensamento hegemônico da burguesia na política educacional brasileira pode ser observada nas

noções que perpassam tais concepções, como a ideia de capital humano.

A noção de Capital Humano ganha força no campo educacional e, passa a ser usada como diretriz das políticas educacionais brasileiras, quando se desloca o imaginário social de que a educação escolar é um sujeito social e subjetivo vinculado à sociedade e não ao mercado de trabalho (que é uma pequena parte da sociedade). Tal teoria tem como um de seus pressupostos a integração entre a educação escolar e o mundo do trabalho, em que se “promete” uma pretensa ascensão e mobilidade social via esforço e escolaridade do sujeito. Deste modo, tal concepção tem como foco a noção de que o sucesso e o fracasso das nações e dos sujeitos é responsabilidade individual.

A partir do fim dos anos 1980 ocorrem alguns fenômenos conjugados, como: 1) uma mudança qualitativa do tipo de crise que o capitalismo sofre mundialmente: uma crise que é universal e atinge todas as esferas da vida, que é

global porque um fenômeno que acontece em um país repercute no mundo todo; e é contínua e cada vez mais insolúvel do ponto de vista de se resolver pela raiz. Ao mesmo tempo, há o colapso de uma experiência histórica do socialismo real que dava um certo equilíbrio mediante um contraponto a total desregulamentação dos direitos sociais pelo capitalismo . 2) a apropriação privada do conhecimento e, portanto, dos saltos tecnológicos, e o seu uso para dispensar grandes contingentes de trabalhadores. Ao mesmo tempo afirma-se o slogan que vivemos numa “sociedade do conhecimento”, passando a ideia falsa que o mesmo está ao alcance de todos. Ou seja, de valorização da natureza humana do indivíduo e, afirma-se assim uma visão individualista, portanto, a concepção de que o lugar que ocupa na sociedade só depende dele, independente de sua origem e condição social. Para isto necessita entender que as melhores posições são para aqueles que atingem a qualidade total via competências

técnicas, sociais psíquicas e emocionais que correspondam ao que o mercado quer de um “bom trabalhador”. **Este, dentro desta visão, é aquele que produz em menor tempo, dentro do que está prescrito e que não necessita entender o que está produzindo, só execute e cuide de si e não se organize em sindicato, etc.** Há também a possibilidade de que se você não encontrar espaço no mercado teria a chance de ser um auto empreendedor (empresário de si mesmo). **A sociedade do conhecimento apropriada privadamente, ou seja, sem socialização, restrita, um conceito da empresa de se produzir em um menor tempo dentro da especificidade, em que quem produz não entende o que está produzindo, só execute fazendo bem feito e não reclamando.**

Em 2016 a medida provisória 746 alterou o artigo 36 da LDB, determinando que o currículo do ensino médio passaria a ser composto pela Base Nacional Curricular Comum e por itinerários

formativos específicos a serem definidos pelos sistemas de ensino. Em fevereiro de 2017 tivemos a aprovação da Lei nº 13.415 que manteve elementos da MP 746/2016, mas com algumas complementações e alterações.

Sob o slogan do protagonismo juvenil em que se colocam em evidência “histórias de sucesso individual”, certamente não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas de condições dadas e que caibam em cada orçamento que determinará as tais escolhas.

Ouvir os jovens, levar em conta o que o jovem deseja ou pensa não significa privá-los ao acesso do conhecimento científico que articula a ciência, a tecnologia, a cultura; que questiona as hierarquias e fragmentações da ciência. Essa ideia de protagonismo juvenil é uma irresponsabilidade da geração adulta, principalmente por quem faz política pública, pois delega a um jovem com 13 anos escolher itinerários. Portanto, exime-se de uma responsabilidade que não é do jovem. O *itinerário formativo* é uma

traição às classes populares, a classe trabalhadora porque liquida com o sentido de ensino e educação básica. Quando se tira a base de qualquer coisa, tira-se a perspectiva de escolha. Teremos uma geração mutilada em sua cidadania e preparo para enfrentar o próprio, cada vez mais restrito, mercado de trabalho. Como sociedade teremos um ínfimo de gente que vai se dedicar em condição para produzir ciência e tecnologia. Isso vai aumentar o nosso drama de dependência e subordinação aos centros que investem em educação, ciência e tecnologia.

No governo Bolsonaro já tivemos, até o momento, três ministros da educação que têm pautado predominantemente uma agenda moralista e autoritária. Agenda que ao tomar medidas que orientam os conselhos estaduais e municipais para a implementação dessa contra-reforma que, insisto, é um retrocesso na educação pública brasileira, materializado na Base Nacional Comum Curricular.

ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA AGENDA MORALISTA

1

Preconceito de classe, racial e de gênero e da memória da violência em nossa história que se expressa na política oficial do livro didático, na disputa por reformas, por escola;

2

Ideário da “escola sem partido”, ou seja, uma escola que ameaça os fundamentos da liberdade e autonomia dos docentes e da democracia. Com um discurso de linguagem próxima ao do senso comum, simplista, mas também estratégico de mobilização e controle da escola no que tange especialmente a punição, autocensura, constrangimento e pedagogia do medo. Os professores não podem falar de sexo, das questões de gênero e, *por sua análise efetivar uma educação política das novas gerações. Política não no sentido do partido A, B ou C, mas no sentido de que os jovens entendam em que sociedade vivem, seus deveres e quais seus direitos e se organizem para conquistá-los.* Neste sentido, não

há como imaginar que alguém não seja político por consciência própria ou manipulado pelos outros;

3

Nova política do livro didático – orientado pelo moralismo e pelo fundamentalismo político e religioso, em que se pretende apagar a história da memória do racismo, do genocídio sobre os indígenas enfim, um vocabulário e conjunto de concepções que são autorizadas no livro e apagadas outras;

4

Disciplinarização: um outro código que se origina no preconceito segundo o qual os pobres e negros são, por condição humana ou social, pessoas perigosas que tendem ao mal;

5

Perspectiva de militarização da escola: visão autoritária e violenta de intervenção na autonomia das escolas com censura ao campo cultural e educacional;

6

Fixação de uma imagem de família ideal na escola - que família é essa? Na grande massa das famílias populares a cabeça é a

mulher. Outras são as famílias não tradicionais, que são condenadas nos livros didáticos e na política geral da educação. Nesse campo, ainda, delegar às famílias das classes populares que se aproximem da escola e realizem tarefas escolares, quando não conseguem nem atender as necessidades básicas em casa... Claro que o diálogo é sempre importante entre as escolas e os responsáveis das crianças e jovens, mas não é tarefa da família ser escola, assim como não é tarefa da família impor à escola um valor privado de crença ou sentido de família como valor universal. A escola é a possibilidade da convivência com o diverso, o contraditório e, mesmo, o conflito e é preciso condições objetivas para essa relação. O desmantelamento da base social econômica e cultural da família também cria uma dificuldade de se comunicar com a própria escola;

7

Protagonismo e autonomia juvenil/ aluno digital – noções que encobrem o que as contrarreformas

negam delegando ao jovem as condições para as suas obstinadas autorrealizações com propósito de felicidade e satisfação como algo individual. É uma traição, porque é uma sociedade que sequer dá informação crível e adequada. Quais itinerários os jovens farão se não têm acesso ao conhecimento de qual o significado desta fragmentação e desmanche prático da educação básica. Essa é uma proposta moralista e autoritária.

PORQUE OS JOVENS HOJE TENDEM A ACREDITAR MENOS NA ESCOLA?

Em uma sociedade que oferece empregos, uma boa escolaridade é fundamental. Em países que não têm desemprego, subemprego como temos aqui, a escolaridade conta. Mas hoje o elemento mais aderente às possibilidades de um jovem se empregar ou buscar caminhos para gerar renda, a condição fundamental é uma boa escola básica, que dá a ele instrumentos no equilíbrio entre as ciências da natureza, as humanas e as linguagens.

A escola pública, para a grande maioria dos jovens que a frequentam, tem a tarefa de afirmá-los como sujeitos, depois o resto... Tal afirmação ocorre pelo coletivo, ou seja, pelas experiências históricas coletivas. A história e experiência mostram que o melhor preparo para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho tem seu fundamento necessário na educação básica de boa qualidade, que implica uma formação geral. Por isso lutamos por uma integração – ideia do ensino integrado. A escola deve constituir-se no espaço, teórico e prático, de construção de conhecimento crítico, de cultura e de socialização. Deve ser o lugar social de ensino ao pensamento e ao fazer político em uma totalidade teórico-prática. Portanto, precisa oferecer princípios e fundamentos dos conhecimentos produzidos pela humanidade em todas as esferas que dizem respeito à vida do ser humano.

O QUE NOS TROUXE ATÉ AQUI NOS COLOCA EM UM MOMENTO DRAMÁTICO

Difícil encontrar quem possa imaginar que houve um momento na nossa história tão programaticamente regressivo como esse. Vivemos o momento mais dramático, em que o que define a classe dominante brasileira, no plano econômico, social e político, é o autoritarismo na sua expressão mais destrutiva do nazifascismo, em que se recupera elementos - e os alarga - do integralismo, do fascismo. Um projeto econômico nazifascista que somente pode se sustentar tendo como fundamento a violência. Esse é o horizonte trágico do presente, mas a história, como nos ensinou Florestan Fernandes, não se abre e fecha por si, são os homens e as mulheres que organizados e em luta abrem e fecham essa história. Nesse momento o círculo da história está fechado especialmente para os jovens que vêm das classes populares, mas isso não será eterno. A junção do fundamentalismo do mercado com o

político e o religioso não nos dá perspectiva de futuro. A história tem que nos ensinar algo, e urgente, antes que seja tarde demais.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p35-45>

— com Alessandra Nicodemos



Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordena o Coletivo de Pesquisa Juventude, Desigualdade Social e EJA no âmbito da Faculdade de Educação da UFRJ. Tem experiência na área de formação inicial e continuada de docentes nos campos da Educação de Jovens e Adultos e Ensino de História.

Biografia

Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui graduação (Licenciatura e Bacharelado) em História pela Universidade Federal Fluminense (1996). Mestrado (2001) e Doutorado (2013) em Educação pela Universidade Federal Fluminense. É docente da Faculdade de Educação, Coordenadora do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica - Ênfase Ensino de História (UFRJ) e docente do

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

“Atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação Brasileira exige de nós pensar um pouquinho anteriormente o que representa essa modalidade de ensino na expansão da educação brasileira. Como o conjunto da educação brasileira, essa modalidade é recente, fruto de uma expansão que se dá no século XX. Seja a expansão da escola básica, a formação da escola de massas ou o reconhecimento da dívida histórica com brasileiros e brasileiras que tiveram negado seu direito à educação. Esse é um processo que vem com o debate da redemocratização e a gente pode considerar a Constituição de 1988 como um marco importante na garantia de direitos, dentre eles, os direitos dos sujeitos da EJA. Ou seja, o Estado precisa ofertar a educação, inclusive para aqueles que não tiveram a escolarização na idade padrão. Ou seja, a Constituição de 88 inaugurou o reconhecimento de que as verbas públicas, que as políticas públicas precisam efetivamente reconhecer esse contingente populacional que é bastante

significativo. Outras legislações vão surgir após 88, sedimentando o campo da EJA. Destaco duas: a LDB 9496 que vai criar outros marcos importantes naquilo que a gente conseguiu construir como educação brasileira, seja a básica ou a superior. E ainda, o Parecer 11/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que altera os marcos legais e estabelece a EJA como uma modalidade. Esse documento, feito pelo Professor Jamil Cury, tem uma grande importância histórica e política, mesmo que tenhamos algumas críticas, especialmente em relação à questão da faixa etária delimitada pelo parecer, que nos parece ser uma faixa etária ainda muito nova – uma juventude que não consegue concluir o seu estudo e poderia permanecer na escola diurna, dita regular, mas, para além dessa crítica pontual, esse documento é fundamental, pois ele vai dar um status ao atendimento a essa população. Que população é definida por esse documento? Quem tinha mais de 15 anos e não tinha concluído o ensino fundamental e quem tinha mais de 18

anos e não concluíram o ensino médio. E aí nós estamos falando de um contingente populacional enorme, muito diversificado, com 30, 40, 60 anos e o sujeito segue sendo sujeito de direito à educação. Em termos quantitativos, tomados os dados do censo de 2010 – que, infelizmente é o último que temos, estamos falando em torno de 87 milhões de brasileiros e brasileiras, um número muito expressivo de sujeitos que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio nos marcos etários definidos pelo parecer 01/2000. Embora formalmente definida, a EJA permaneceu fora do Fundef e, portanto, embora recebesse uma verba, estava fora da estrutura de financiamento de estados e municípios, situação que se regulamenta com o Fundeb e então, a EJA, passa a ser uma modalidade na qual estados e municípios passam a ter que aplicar recursos. Segundo Osmar Fávero, professor da UFF, referência na temática, a expansão dessa modalidade se dá em dois modelos. O primeiro são programas mais pontuais, que não têm uma perspectiva universal de

atendimento, ofertados pelo governo federal, como o Programa Alfabetização Solidária, no governo Fernando Henrique Cardoso, depois o Brasil Alfabetizado, no governo Lula, o PROJOVEM e outros. Ou seja, são programas para a educação de jovens e adultos mais pontuais e com verbas que vêm para as redes ou para entidades da sociedade civil para executarem essas ações, principalmente em termos de alfabetização. Porém, a gente tem um avanço, e aí Fávero fala de um segundo espaço de atendimento da EJA nas políticas dos estados e municípios, essas sim mais capilarizadas e dentro da estrutura do próprio Estado, com professores concursados, escolas, estruturas efetivas de oferta para EJA. Aí os estados vão ficar mais responsáveis pelo ensino médio e os municípios pela alfabetização e o ensino fundamental. Um exemplo desse tipo de política com mais capilaridade no âmbito federal é o Proeja, um programa do governo federal de educação de jovens e adultos nos colégios federais, como o Pedro II e o IFRJ. Dessa forma, há uma expansão

mais sedimentada na modalidade, pois se garante um atendimento mais a longo prazo, com professores concursados, uma tradição se constrói. O PEJA, no município do Rio de Janeiro, tem três décadas! Trata-se de um programa bastante sedimentado que atravessou vários governos e é bastante referenciado por que ele tem uma estrutura curricular específica: os alunos não estudam todos os dias, não é hora aula, é dia aula, ou seja, num dia ele assistem matemática, noutro português e assim por diante e isso é muito mais interessante, dadas as características específicas dos sujeitos da EJA. São avanços que temos que comemorar, porém, na última década, temos vivido um cenário bem diferente, o fechamento das turmas de EJA, um retrocesso.

Se você quiser saber mais sobre como foi essa expansão da EJA, as questões de demandas e fechamento de turmas e escolas, busque o Coletivo de Pesquisa GeoEJA, liderado pelo Professor Ênio Serra da UFRJ.

CAMINHOS DO RETROCESSO

“Datado a partir da década de 2010, assistimos um processo de fechamento

das turmas de EJA. O tema precisa ser tratado com muito cuidado, pois a alegação dos gestores dessas redes onde houve, no passado, a expansão, é de que as turmas são esvaziadas, os alunos evadiriam, tornando ociosas as escolas, turnos e turmas. Esse argumento vem sendo discutido e negado por um sujeito político de que faço parte, o Fórum Estadual de EJA do Rio de Janeiro, o Fórum EJA. Esse Fórum tem sido bastante ativo no levantamento, na ação e na pressão política sobre as redes públicas. Então, muitas das questões tratadas aqui são objeto do Fórum EJA Rio que, por sua vez, não está isolado, nós temos Fórum EJA em todo o Brasil. Esse movimento de luta tem estabelecido com as redes públicas o debate sobre as especificidades do sujeito da EJA e de resistência ao fechamento de escolas e turmas.”

Se você quiser conhecer e participar do Fórum EJA/RJ, acesse: [Fórum EJA RIO](#), o Canal do Fórum no Youtube, ou faça contato pelo e-mail forumejario@gmail.com

QUEM É O SUJEITO ALUNO DO EJA?

“Não é possível discutir o tema da EJA sem considerar que esse aluno não é uma criança, um adolescente ou um jovem que está fazendo sua escolaridade na idade dita regular. O aluno da EJA carrega muito e todas as contradições da nossa sociedade. Ele não é uma criança que tem por trás uma família que, por mais que tenha vulnerabilidades e dificuldades financeiras, estrutura a permanência dessa criança ou adolescente na escola, às vezes de forma mais plena, às vezes de forma mais precária. Quando falamos de um adulto que voltou para a escola, ele não apenas voltou para a escola. Ele precisa continuar trabalhando, lutando pela sua sobrevivência, precisa continuar lutando com as dificuldades da sua vida pessoal, cuidar de pessoas na sua casa, viver situações da sua própria condição de vulnerabilidade. Não podemos esquecer que estamos falando de sujeitos com a mais baixa escolaridade que, obviamente, têm inserções precárias no mercado de trabalho. A fragilidade na manutenção

desse trabalho implica reconhecer situações como, por exemplo, no período de final de ano – quando se abrem vagas temporárias de trabalho - os alunos que precisam escolher entre a escola e o emprego temporário, ficam com o emprego temporário. É uma condição de sobrevivência daqueles que vivem do emprego precário, subalternizado e informal. O poder público precisa reconhecer o aluno da EJA com todas essas dimensões. Se essa escola, essa sala de aula for fechada, o aluno da EJA não volta. A escola precisa estar lá, pois ele pode sair para o emprego temporário e voltar no outro semestre, concluindo uma etapa da escolaridade, já que a estrutura curricular específica dessa modalidade permite fazê-lo em tempo menor que em outras modalidades. A luta pela manutenção da escola é fundamental. Precisamos entender que estamos falando de 87 milhões de brasileiros e brasileiras sem escolaridade, que já tiveram negado o seu direito. Precisamos entender que esse argumento de que há evasão não pode ser o argumento que vá legitimar o

fechamento das turmas. Não teremos na EJA uma turma de 40 ou 35 alunos, pois trata-se de um outro tipo de público, que tem outra dinâmica de vida, mas que são antes de tudo sujeitos de direitos, direito à educação."

DISCUSSÕES ATUAIS SOBRE O TEMA

Invisibilidade da EJA nas reformas atuais da educação

"As Reformas Educacionais em curso no momento têm dimensões privatistas, de responsabilização de professores e estudantes, uma lógica meritocrática e que no conjunto impactam a EJA. Mas, não impactam diretamente pois temos acompanhado um processo que temos chamado de invisibilidade, ou seja, a gente tinha antes o reconhecimento da EJA como uma modalidade e, portanto, concordando ou não, deveríamos estar dentro das reformas. As reformas atuais estão inviabilizando a EJA. Então, se você vai para a BNCC, para a Reforma do Ensino Médio, por exemplo, a Reforma do Ensino Médio em São Paulo, que vai ser implementada a partir do ano que vem, a Educação de Jovens

e Adultos não aparece!!! Em documento de 300 páginas, a palavra EJA aparece na introdução e depois desaparece. Essa invisibilidade muito nos preocupa pois, apesar de não advogarmos a perspectiva educacional das atuais reformas, esse lugar da invisibilidade é um lugar muito perigoso porque ele implica, efetivamente, num não lugar. E aí ele pode justificar a ação das redes públicas pela não oferta, pelo não investimento na EJA."

Desescolarização

"Minha pesquisa tem apontado para duas esferas prioritárias para a oferta da EJA: a Educação a Distância e a Política de Certificação, como o ENCCEJA, onde o aluno vai lá e faz a prova para ter o certificado. Ou seja, a oferta da EJA que antes precisava ter garantida a lógica escolar, vai passar a acontecer fora da escola, seja na EaD, seja na Certificação. Os dados são os seguintes: em 2017, após o golpe de 2016, ainda no governo Temer, acontece a regulamentação da EaD para a Educação Básica, o que não existia antes, já que a EaD era ofertada

exclusivamente para a Educação Superior. Além disso, uma outra coisa que foi ressuscitada com muito investimento e empenho nesse mesmo ano, foi o ENCCEJA. O exame existe desde o governo Fernando Henrique Cardoso, existiu nos governos Lula e Dilma, mas não teve o boom que passou a ter. Hoje, o ENCCEJA está no imaginário, as pessoas escutam falar dele em propagandas na televisão.”

Mas nem tudo é o real da realidade, como diz nossa juventude.

“Existe uma realidade concreta, suas contradições e resistências. Tanto a EaD quanto o ENCCEJA, a partir da experiência da pandemia demonstraram ser caminhos não tão fáceis de serem trilhados, quanto se imaginou. Os dados do ENCCEJA de 2017 e 2018 demonstram que os alunos se inscrevem, mas não vão fazer a prova e apenas 18% conseguiram o certificado. Nenhuma escola presencial da EJA, por mais que tenha problemas, podemos conceber ou ter uma taxa de aprovação tão baixa. Isso mostra pra gente que aquela escola de carne e osso, de

pessoas, de tijolos, de afetos e de conhecimento, essa escola é fundamental para o sujeito da EJA. A política de certificação existe, mas as contradições demonstram seus limites.”

Para conhecer os dados do ENCCEJA acesse na página do INEP o item: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-encceja>

“Por outro lado, a pandemia nos propiciou viver a EaD, ou melhor, o ensino remoto, aligeirado, da forma como foi colocado, e na EJA temos, de novo, o retrato do não acesso dos alunos. Minha pesquisa atual mostra dados alarmantes: turmas com 30 alunos do Ensino Médio, nas quais 1 aluno acessou a plataforma disponibilizada pela rede estadual, às vezes nenhum acesso. O fenômeno se repete pelo Brasil afora. Os dados estão sendo coletados por diversos pesquisadores e a gente mostra que, se para o aluno da escola pública o ensino remoto foi um desafio, para o aluno da EJA foi muito mais. Se as condições econômicas do país se precarizaram,

para o sujeito da EJA se precarizaram muito mais.”

Resistência

“E é aí que a gente acredita, como militante do Fórum EJA, como intelectual da EJA, que o mundo não é, ele está sendo e daí virá a resistência, como ensinou Paulo Freire. Algumas pessoas dizem que após a pandemia, permaneceremos no ensino remoto. Na EJA eu tenho a maior clareza de que a complexidade é muito maior: esses sujeitos não têm acesso a equipamentos, não têm computadores, não têm dados. Isso no Brasil é muito caro! Não há democratização do acesso. Há relatos dos professores de que os alunos compravam celulares usados para tentar acompanhar, mas esses aparelhos não suportam o material, não suporta o PDF, os vídeos. E aí, como o professor dava aula? Pelo WhatsApp, porque pelo whatsapp não cobra os dados. Os professores gravavam como se fossem podcasts para os alunos ouvirem o conteúdo, fazer os exercícios, fotografar o material e enviar pelo mesmo whatsapp de volta

aos professores. A SEEDUC tinha disponibilizado a plataforma Google, eles podiam ter uma aula exatamente como estamos fazendo esta entrevista, mas isso não é possível, pois estamos falando de sujeitos em grande vulnerabilidade social. Além do que, isso aqui exige um autodidatismo, uma dinâmica de estar dentro do processo de ensino e aprendizagem que, não necessariamente, esse aluno tem. A gente não pode esquecer que esse aluno abandonou/foi abandonado pela escola ou nunca chegou à escola, então ele não tem determinadas habilidades e experiências com esse universo. Algumas pessoas, numa análise mais rasa, dizem “eles vivem no celular”. Mas, convenhamos, isso é completamente diferente desse processo de escolarização. Então, podemos dizer que esses dois pontos – a EaD e a Certificação, colocados na ordem do dia por essas reformas, têm pontos de inflexão e que a própria pandemia trouxe pra nós como lição. Então tem um devir aí que a gente precisa muito reafirmar.

A resistência no nosso campo passa pela discussão e compreensão das esferas do Estado. As políticas de EJA são, necessariamente, políticas públicas. Diferente de outras etapas e modalidades, a EJA só pode ser ofertada pelo Estado, pois como afirma o Professor Miguel Arroyo, “ela atende os excluídos dos excluídos”. Portanto, um campo de resistência é a disputa por essas esferas do Estado. Nesse cenário de devastação, essa disputa me parece clara. Mas tem uma disputa que precisamos fazer por dentro do aparelho de Estado, entendendo que ele não é monolítico, o Estado não está como uma esfera em que a gente não atua. Ele tem as suas perspectivas, os seus alinhamentos ao grande capital, a poderes e a lógicas conservadoras, mas as estruturas por dentro dele são estruturas em que podemos atuar e resistir. Acredito muito nessas possibilidades de disputa pelo Estado e por dentro do Estado.”

Uma grande novidade: a experiência da ausência da escola

“Vivemos hoje como talvez não tenhamos vivido, ao menos na minha geração, uma inflexão na disputa sobre o papel da escola. Ficamos dois anos sem escola. O trauma na interrupção da oferta daquela referência que a escola significava, fosse na escolarização, fosse na guarda dos filhos, marca hoje professores, alunos e famílias. Vivíamos, antes da pandemia, uma narrativa de desqualificação dos professores e da escola, como muito bem demonstram os estudos do Professor Fernando Penna. Proposições desqualificavam a escola e defendiam a educação domiciliar, acusavam os professores de serem doutrinadores e responsabilização exclusiva dos professores pelo fracasso escolar. Isso estava no discurso conservador e está no discurso privatista, pois é fundamental para justificar a privatização. A experiência da ausência da escola não é algo simples e eu acredito muito nessa experiência como um espaço de resistência. As famílias querem que seus filhos voltem para a escola. Os alunos da EJA estão esperando as

aulas voltarem. A experiência da EaD, meio torta, mostrou para esse aluno, e é ele que vai resistir, junto com o professor. É ele quem vai dar um novo sentido. O aluno da EJA tem dito que vai esperar “a escola voltar”. As escolas têm promovido busca ativa, há alunos que no meio desta suspensão podem ficar aí nesse limbo e isso é muito perigoso. A gente precisa como sociedade estar muito atento a isso, ao resgate. Agora, o aluno da EJA fala claramente, “eu não aprendo nada, professor!” Isso porque uma das estratégias, como eles não tinham acesso, era ir à escola, buscar o material, realizar as atividades e devolver ao professor. Feito o trabalho, houve aprovação automática. O aluno adulto diz “eu não quero assim, quero voltar a escola”.

Declaração

“Acredito que no pós-pandemia a gente estabelece um novo pacto, parecido com o pós ditadura militar. Tem, inclusive, um lado professor de que estou falando muito pouco aqui. O professor também quer voltar. Mesmo

que a gente evite generalizações, há um desejo de retorno à experiência humana representada pela escola presencial. Mesmo com todas as dificuldades e contradições, a escola era um dos poucos lugares de convivência desse aluno da EJA que não vai ao cinema ou ao teatro. Acho que a gente vem hoje para uma nova disputa para o sentido da escola pública, para os professores e para os alunos e suas famílias. E a importância de talvez ser a única política pública a que ele tem acesso”

Paulo Freire sim ou não?

“Muito sim, pois Paulo Freire fala exatamente de duas dimensões de que estamos falando aqui. Uma é a inconclusão do ser. Frente à ruptura provocada pela pandemia, a certeza de que vamos nos reconstruir. E a dimensão do Paulo Freire sobre a humanidade no processo educacional. E aí, não tem software, não tem programa educativo, pode ser o mais fantástico do mundo...tem uma dimensão humana do processo educativo. É dessa dimensão humana

que eu acredito que vem a resistência. Mesmo que estivéssemos nos marcos das sociedades desenvolvidas e tivéssemos condições estruturais e de equipamentos para todos os alunos da EJA...Não resolveria! Porque tem uma dimensão da aprendizagem, do conhecimento, do afeto que só seres humanos podem fazer. E quem fala isso é Paulo Freire.”

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p46-58>

— com Juliana Campregher Pasqualini



BIOGRAFIA

Professora do Departamento de Psicologia da UNESP Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP Araraquara, com pós-doutorado pela Faculdade de Educação da

UNICAMP. É graduada em Psicologia pela UNESP Bauru, mestre em Educação Escolar pela UNESP Araraquara e doutora pelo mesmo programa, com estágio de doutorado-sanduiche na University of Bath, Inglaterra. Coordenou de 2011 a 2016 o projeto de extensão universitária que produziu a "Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP". Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica, psicologia do desenvolvimento, educação infantil, psicologia da educação, formação de professores e processos grupais.

EDUCAÇÃO INFANTIL: LUGAR DE RESPEITAR O TEMPO DA CRIANÇA, CADA UM TEM O SEU TEMPO

Pensar a Educação Infantil brasileira é um desafio, uma tarefa complexa que pressupõe que a gente recupere a história dessa etapa da escolarização e o legado que carregamos, bem como as contradições que se expressam nas concepções e práticas dessa etapa da educação. Uma das marcas desse legado é a visão do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida como um processo natural.

A ideia da Educação Infantil como um lugar de "respeitar o tempo da criança" se vincula muito fortemente a uma visão naturalizada do desenvolvimento infantil, como se este fosse um processo que ocorre por si mesmo, cabendo aos adultos/educadores apenas acompanhar, estimular ou meramente facilitar esse processo. É fato que o princípio de se respeitar o tempo da criança tem uma validade, no sentido de que precisamos olhar para essa criança, perceber as suas necessidades, as suas possibilidades e construir uma relação educativa que tome a

criança como sujeito de seu processo de desenvolvimento, e que reconheça as idiossincrasias e singularidades. Por outro lado, pode expressar essa noção de que a criança se desenvolve por si mesma, naturalmente, ou espontaneamente, em seu próprio ritmo, colocando o adulto em um segundo plano.

Ocorre que o desenvolvimento humano não é somente a maturação do organismo, mas essencialmente como uma relação entre a história individual e a história social e, portanto, depende dos processos sociais educativos, do outro humano, na relação com a cultura. Por isso, precisamos criar as condições para que esse desenvolvimento ocorra, planejar situações educativas. Nosso desafio é conduzir o processo educativo com base em parâmetros e critérios objetivos e científicos, ao mesmo tempo em que construímos "artesanalmente" uma relação educativa singular e irrepetível com cada grupo de crianças. Observar o ritmo e o tempo de cada criança sem que isso signifique uma "pedagogia da espera", que aguarda a prontidão, que espera pela maturação, pois nos orientamos pela clareza de que é o

trabalho educativo que promove, provoca, puxa o desenvolvimento. Isso se reflete na visibilidade da importância do trabalho do professor, do trabalho educativo que acontece na Educação Infantil, mesmo que a sociedade não reconheça o devido valor dessa etapa escolar. Evidenciar a importância dos processos educativos como condição para o desenvolvimento da criança contribui, inclusive, para essa valorização do trabalho educativo que realizamos desde a creche.

EDUCAÇÃO INFANTIL:

APRENDER PELAS EXPERIÊNCIAS

Podemos concordar que a criança na Educação Infantil aprende pelas experiências, mas é necessário fazermos uma análise do que essa formulação significa, problematizar o que de fato ela expressa.

Na atual Base Nacional Comum Curricular essa ideia vem muito forte, uma vez que com o arranjo curricular pelos Campos de Experiências veicula-se a visão de um desenvolvimento que ocorre espontaneamente, a partir da própria criança. Então, se é fato que a gente

aprende pelas nossas experiências na vida, no mundo, precisamos perguntar: o que é essa experiência que promove desenvolvimento? Porque muitas vezes essa experiência é pensada como experiência individual, da criança com os objetos, da criança com os espaços, a criança experienciando a partir de si mesma os fenômenos. E isso acaba por ocultar o caráter fundamentalmente social das nossas experiências.

Não existe experiência humana sem conteúdo social. Por isso, quando pensamos na escola de Educação Infantil promovendo experiências que possam provocar desenvolvimento, isso implica discutir o conteúdo sócio-histórico e cultural dessas experiências, visando enriquecê-las de conteúdo histórico humano. Em outras palavras, estamos indicando que é preciso pensar a experiência da criança na escola como experiência social compartilhada e guiada, orientada, enriquecida pelos os adultos, educadores, professores que realizam o trabalho educativo com as crianças.

Algo importante de se destacar é o fato de que não se ter um

direcionamento visível em algumas situações educativas na escola de Educação Infantil não significa que não exista um direcionamento. Muitas vezes esse direcionamento está oculto, é um direcionamento que será expresso nos comportamentos, nas verbalizações das crianças, pois na ausência de uma direção explícita do processo educativo passam a agir as tendências sociais dominantes, há essa tendência a uma reprodução das relações sociais vigentes - em seu conteúdo e forma. Precisamos urgentemente superar essa ideia equivocada de que as ações infantis são autodeterminadas... a criança se desenvolve e sua personalidade se forja no seio das relações sociais, o que significa dizer que um desenvolvimento sem a interferência do adulto e dos processos educativos é impossível. Uma pedagogia não-diretiva é uma pedagogia que abre mão de indicar a direção do processo formativo da criança e, com isso, permite que esse processo seja conduzido pelas forças sociais hegemônicas. Por isso temos defendido que a tarefa da escola de educação infantil é justamente trabalhar que o conteúdo

da experiência seja humanizador, rico em termos de cultura de produção humana, que seja um conteúdo emancipador.

Pensar o conteúdo das experiências infantis e pensar o nosso papel educativo na direção de enriquecer de conteúdo essas experiências é fundamental para esses *slogans* não se esvaziarem nem na concepção espontaneísta, naturalizante e até romantizada de desenvolvimento Infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL: LUGAR DE FELICIDADE E LIBERDADE

Toda vez que nos deparamos com esses *slogans* é necessário fazer um exercício de decifrá-los e entender o que está sendo comunicado, proposto com essas ideias. Quando se defende o direito da criança a ter uma livre expressão, uma livre atividade na Educação Infantil, explorando o mundo a partir de seus próprios interesses, sem restrições ou direcionamentos do mundo adulto, essas ideias precisam ser contextualizadas, ou seja, é preciso examinar quais os sentidos dados a essas proposições. Não raro se

pressupõe que a liberdade seja meramente a ausência de restrições, ou a ausência de uma instrução e, com isso, a criança, supostamente, estaria livre para uma atividade lúdica não dirigida. Mas... será que o fato de não haver esta direção imediata já faz com que a criança seja livre na sua atividade? O que é que estamos entendendo por liberdade nos primeiros anos da infância, afinal? Nossa posição tem sido pensar a liberdade como um ponto de chegada, e não como ponto de partida. Há uma diferença entre uma atividade sem restrições imediatamente visíveis, não dirigida ou não instruída, e uma atividade efetivamente livre. A atividade livre pressupõe um processo de aprendizagem, de apropriação, de incorporação de possibilidades de ação no mundo historicamente conquistadas pelo ser humano e que se tornam possibilidade para cada criança. A atividade livre pressupõe a incorporação da História.

Quando a criança domina um dado modo de ação, quando conquista certas operações, certas capacidades, e se torna possível para ela lançar mão dessas capacidades ou operações em

busca de objetivos concretos de ação no mundo, podemos começar a pensar em uma atividade mais livre. A liberdade pressupõe conhecer possibilidades, dominar alternativas, e então poder realizar escolhas ao agir. E, claro, liberdade não significa, para nós, ausência de condicionamentos. Por isso só é possível se falar em liberdade em articulação com o desenvolvimento da atividade consciente, e portanto como conquista tardia do desenvolvimento, nunca realizada no plano meramente individual. Então, é urgente desmistificar esse *mito/slogan* de que a liberdade seja uma condição *a priori* da infância e pensar que a liberdade é uma árdua conquista que só se produz nas relações sociais. Abandonar a concepção liberal, individualizada e romântica de liberdade é fundamental para compreender o papel da mediação educativa na formação da criança e a tarefa histórica da escola de educação infantil.

Em sentido semelhante podemos pensar no imperativo da felicidade como objetivo último da Educação Infantil, outro mito ou *slogan* bastante presente nesse campo. É

claro que queremos crianças felizes na Educação Infantil! O bem-estar, a alegria da criança é um valor para quem pensa politicamente a educação infantil, mas a ponderação que trazemos refere-se à necessidade de pensar essa alegria vinculada à especificidade da atividade que se realiza nesse espaço. Então, falaremos da alegria por aprender, a alegria por se desenvolver, a alegria por estar compondo um coletivo ou uma comunidade orientada por um projeto educativo que vai construindo motivos para essa criança desejar se apropriar do conhecimento, desejar aprender, desejar se desenvolver. Não é qualquer alegria ou felicidade que serve para gente, porque a alegria também tem conteúdo! E esse conteúdo pode ser mais ou menos desenvolvente, mais ou menos alienante... A felicidade é também aprendida e ensinada, e não pode ser confundida meramente com estados emocionais agradáveis aparentes, pois ela tem relação com construções de longo prazo, de vínculos, de comunidade, que fazem com que a gente inclusive consiga lidar bem com momentos que são

desagradáveis, frustrantes. Isso compõe o processo maior da vida social da criança. Essa clareza é importante para não nos tornarmos reféns do “agradável” o tempo todo, o que se relaciona muito mais a uma recreação do que a um processo educativo.

Cabe dizer também que em alguns momentos o estar na escola pode não ser alegre. Alguns processos de aprendizagem são árduos, dolorosos até, isso em todas as etapas da vida, incluindo a educação infantil. Vivenciar frustrações e insucessos, conter impulsos para conseguir organizar suas ações, suportar as tensões da vida coletiva... o aprender e o desenvolver-se pressupõem um esforço nem sempre agradável por parte da criança, mas necessário para que ela possa se desenvolver e se tornar cada vez mais livre na atividade social.

Portanto, a felicidade não pode ser um parâmetro primeiro ou isolado para se pensar a Educação Infantil, pois a tarefa histórica da escola é promover o desenvolvimento infantil nas suas máximas possibilidades, pensando na formação das crianças para a vida nessa sociedade - que é

contraditória, injusta, estruturalmente desigual e que precisa ser transformada.

Situar essas ideias na concretude da nossa sociedade é importante para não nos apegarmos a palavras que são bonitas, como felicidade, alegria, liberdade, mas que se tornam esvaziadas de conteúdo, se tornam abstratas se não as situarmos muito concretamente na vida social.

EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE OPORTUNIDADE

Um aspecto importante para entendermos o lugar que a Educação Infantil ocupa na sociedade é perceber que um dos elementos que a consolidou como uma prática institucionalizada que compõe a Educação Básica foi o fato de ela ser percebida politicamente como uma estratégia de alívio da pobreza, incentivada por organismos internacionais/multilaterais. As pré-escolas difundidas nos anos 1970, 1980 no Brasil, tinham muito essa perspectiva de compensar efeitos deletérios das situações de miserabilidade às quais as crianças poderiam estar submetidas em seus espaços domésticos e comunitários, bem como prepará-las para a antiga

escola primária, antecipando certos conteúdos, naquela retrógrada perspectiva de produzir a "prontidão" para a escola. Isso nos faz refletir que a Educação Infantil nunca foi pensada como um projeto propriamente educativo, com finalidades específicas... ela foi se consolidando para servir a interesses extrínsecos, a interesses alheios à sua própria tarefa, como forma de apaziguamento das tensões sociais. Embora tenhamos avançado muito no plano das legislações, concepções e práticas, essa é uma perspectiva que permanece no subterrâneo. Esse legado histórico continua presente, e vemos o quanto a Educação Infantil ainda é marcada por uma dualidade: para as crianças dos extratos mais vulneráveis da classe trabalhadora uma função compensatória, de apaziguamento das tensões sociais; enquanto que para as crianças da elite ela tem uma característica de pensar um projeto de desenvolvimento, um projeto formativo, educativo. Isso não ocorre somente na Educação Infantil, mas na educação escolar brasileira de um modo geral, pois essa é a marca fundamental da

nossa sociedade. É por isso que só podemos pensar a escola e as suas contradições de uma forma muito concretamente situada na sociedade.

Isso também nos ajuda a perceber o quanto a Educação Infantil vai sendo perpassada por interesses de outras ordens, como os econômicos. Portanto, um espaço que absorve ideologias, concepções de ser humano e de sociedade que são conservadores desse modelo social. O que temos visto acontecer muito frequentemente em escolas de educação infantil privadas, lamentavelmente, é a inclusão no currículo de disciplinas de "empreendedorismo" ou de "formação de líderes", algo relacionado à ideia de que já nessa etapa da educação as famílias podem proporcionar uma formação diferenciada para o seu filho, como se estivéssemos já preparando a criança para um futuro mercado de trabalho. É compreensível que isso tenha apelo em uma sociedade concorrencial como a nossa, que nos coloca em permanente competição por um espaço no mundo de trabalho. Justamente por isso é que precisamos ter uma visão

crítica sobre o que isso significa na formação da criança, pois em última instância se trata de um movimento de inculcação de uma ideologia de mercado, de naturalização do princípio da concorrência entre iguais. Há uma ética e uma concepção de mundo sendo formadas, sendo constituídas a partir dessas práticas, desses conteúdos. Essa ideia da Educação Infantil como uma "janela de oportunidade", como esse momento em que está se "formando o cérebro" e por isso se deve garantir certas aprendizagens até como "diferenciais" na formação da criança, vem muito atrelada a uma visão de mundo pautada pelo princípio da concorrência.

Desenvolver um senso crítico em relação a isso é fundamental para que possamos de fato discutir um projeto educativo para as crianças que não esteja atrelado a interesses econômicos e ideológicos, mas a serviço da formação de um sujeito humano.

Cabe também fazer uma reflexão sobre o uso do *slogan* da oportunidade na educação infantil durante esse período da pandemia, pois tem sido muito comum o discurso de que o fechamento

presencial das escolas trouxe perdas irreparáveis do ponto de vista intelectual, de sociabilidade, enfim, como se a “janela de oportunidade” de formação desse sujeito tivesse se fechado porque esse momento da sua formação “passou”. É claro que não podemos naturalizar nem minimizar as perdas que ocorreram com a pandemia - ou melhor, em função da condução social da pandemia, mas precisamos lidar com essas perdas projetando o que precisamos e podemos fazer daqui para frente, vislumbrando como podemos criar as devidas condições para o desenvolvimento infantil dessas crianças que viveram esse período histórico. O que eu quero chamar atenção aqui é que precisamos deixar essa ideia de que se perdeu uma janela, que a oportunidade se fechou, porque o ser humano não se fecha, não se congela, estamos em permanente movimento, em permanente processo formativo. Precisamos então receber essas crianças, trabalhar com as condições que se apresentam, com o saldo dessa vivência do tempo da pandemia, orientando as ações por um projeto de formação, educativo, coletivo, e

principalmente, voltado ao futuro. Cabe a nós pensarmos quais são as condições educativas e sociais que precisam ser oferecidas para as crianças a fim de se garantir um desenvolvimento pleno e saudável, elaborando coletivamente aquilo que foi vivido - esse momento tão duro que vivemos como sociedade e que ainda não acabou, mas projetando o futuro da formação dessas crianças, apostando e investindo na potência do humano.

Até porque quem é educador, professor no Brasil sempre precisou lidar com uma situação estruturalmente injusta, de uma sociedade violenta que não respeita e não protege a infância... a pandemia veio apenas acirrar e explicitar problemas crônicos gravíssimos que sempre se fizeram presentes no cotidiano das nossas escolas.

EDUCAÇÃO INFANTIL: LIVROS DIDÁTICOS E ORELHAS DE COELHO

O que ensinar na Educação Infantil? Qual o conteúdo que deve ser ensinado e aprendido nesses primeiros anos de vida no contexto escolar? Vemos algumas tendências

históricas ainda presentes e grandes contradições a serem enfrentadas. Não é raro que o planejamento pedagógico do ano letivo se guie, por exemplo, pelas datas comemorativas. Dia da água, Dia do Índio, Dia da Árvore, Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, e assim seguimos até o Natal... Então é proibido trabalhar datas comemorativas? De forma alguma, mas é necessário uma reflexão e clareza do porquê e como trabalhar, para que não fiquemos presos a essa sociabilidade rasa que tradicionalmente marca o trabalho com as datas comemorativas na escola de educação infantil, expressando menos uma atividade pedagógica intencional e fundamentada e mais uma ausência de projeto de trabalho educativo com as crianças, um vazio curricular.. Qual o conteúdo queremos socializar ao trabalhar essas datas? Será que só é possível um trabalho na educação infantil relacionado a datas, letras, números e formas? É importante ponderar que letras, números, formas e datas não podem estar na educação infantil meramente para ocupar um “vazio” de “não saber o que fazer” com as

crianças ou de prepará-las para a alfabetização. As propostas precisam ser contextualizadas, sequenciadas e não resumidas a tarefas nas folhinhas ou no livro didático - o que, aliás, parece ter voltado com muita força pelas pressões que se colocaram com o ensino remoto na pandemia.

Tudo isso é muito revelador da ausência de um projeto curricular para a educação infantil, o que é algo bastante difícil de compreender, pois se começamos a mergulhar um pouco nas áreas do conhecimento (na matemática, na língua portuguesa, nas artes visuais, na música, na educação física, etc.) vamos encontrar tanto conteúdo humano, rico, interessante, importante de socializar e promotor do desenvolvimento humano que a dificuldade deveria ser o que ficará de fora no tempo da escola.

Acompanhamos em 2021 o edital do último PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2022, que trouxe basicamente as velhas cartilhas reeditadas como uma grande novidade editorial, uma mercadoria requeitada certamente bastante lucrativa e lamentavelmente nesse caso chancelada como política do

governo federal. Isso gerou muita mobilização e debate pelo Brasil, com posições de resistência, mas também gerou reações de adesão, lamentavelmente... Isso pode ser compreendido também como consequência da ausência de um projeto curricular consolidado, de tempo de estudo e planejamento. Na falta de clareza do que fazer com as crianças, a apostila faz com que algumas instituições e professores sintam mais seguros para lidar com o desafio cotidiano do planejamento - que pressupõe uma dimensão criativa autoral inventiva por parte da professora e do coletivo de profissionais da escola – o livro didático aparece como uma “salvação”.

Um dos nossos maiores desafios para a educação infantil é pensar um projeto curricular consistente e efetivamente formativo para as crianças, que possa de fato ser um instrumento de acesso à cultura humana nas suas máximas elaborações, das suas ricas produções de um modo acessível à criança pequena de acordo com as possibilidades da idade que atendemos na educação infantil.

O QUE SIGNIFICA CONTEÚDO EMANCIPADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Eu entendo que esse conceito está relacionado a um projeto de formação humana, e que, portanto, não terminará na educação infantil, pois pensa a criança para além dessa etapa da educação básica. É a ideia mesmo de um projeto e uma direção para a escolarização, que tem como horizonte a formação de um sujeito capaz de estabelecer uma relação consciente com a sua realidade o que envolve tanto uma dimensão intelectual-cognitiva quanto a esfera afetivo-emocional ou afetivo-motivacional - pois emoções e sentimentos também se educam. E envolve também a formação de uma ética coletivista, baseada no cultivo de laços de companheirismo, solidariedade, e da indignação frente a relações de exploração e opressão entre as pessoas. Estamos falando, no fim das contas, de uma educação que almeja a formação de um sujeito que não se conforma com o modo de relação social que é típico da nossa sociedade atual, portanto, há também uma dimensão de inconformismo, de formar o sujeito

que atua criticamente, no sentido da transformação da sociedade.

A clareza do projeto de formação humana para a educação como um todo (em todas as etapas) é o que direciona quais objetivos específicos, conteúdos e formas de ensino que vão atender a esse projeto em cada etapa, em cada momento do percurso. Por isso pensar o currículo para a educação infantil é uma tarefa que não se resolve de dentro da própria educação infantil, por assim dizer, mas pressupõe um entendimento daquilo que se projeta como horizonte da formação do sujeito. Só de posse dessa clareza do nosso projeto educativo maior é que poderemos identificar e selecionar os conteúdos que, na particularidade do momento da educação infantil, poderão contribuir para uma formação emancipadora. Lembrando, claro, que a liberdade e a emancipação não são processos ou projetos individuais, mas coletivos, que se realizam dentro da totalidade do ser social.

EDUCAÇÃO NO BRASIL: ESPERANÇA, DRAMA OU FARSA?

Educação como farsa é uma formulação ousada e necessária. A situação excepcional da pandemia deixou explícito, como nunca, que muito do que se faz em âmbito educativo é em última instância farsa. Enviar tarefas para as crianças preencherem e devolverem para a escola é processo educativo? Isso é comprovação burocrática, para atender demandas institucionais, não é projeto educativo. O elemento da farsa é fundamental de ser denunciado, pois não podemos naturalizar, por exemplo, o uso das tecnologias de ensino, das plataformas de aprendizagem, sem uma reflexão e um debate sobre a prática educativa no interior da qual esses recursos são utilizados, a serviço de quais finalidades e interesses, produzindo que efeitos na vida social, na formação das nossas crianças e jovens? Infelizmente é preciso dizer em alto e bom som que muito do que se fez em âmbito educacional no tempo da pandemia foi, em última instância, farsa.

Mas ao mesmo tempo em que ousamos denunciar a educação como farsa, também não abandonamos a educação como

esperança que nos move a enfrentar os dramas e contradições da nossa sociedade. Uma esperança que não pode ser ingênua, colocando a educação como a panaceia que vai resolver os problemas e contradições sociais. Não podemos perder a esperança de que o trabalho educativo pode ter efeitos formadores... ele tem! Por isso não nos desmobilizamos, basta olhar em volta e veremos que apesar de todas as dificuldades desse tempo histórico, professores e professoras seguem nessa luta do enfrentamento desses dramas para tentar oferecer minimamente condições sociais e educacionais para as crianças.

A grande síntese é então pensar a educação no interior no processo social, na relação escola-sociedade. Dessa forma, conseguimos reconhecer que a escola é determinada pela correlação de forças dominantes da sociedade e, por isso ela se expressa como drama, como farsa, mas também conseguimos desde a escola tensionar certas contradições, fomentando relações humanas que nos colocam na direção da transformação social em benefício

da grande maioria da sociedade, da classe trabalhadora. Por isso, entendo que devemos conceber a educação como luta. Luta guiada pela esperança de superação desse modo vida e construção de uma outra sociedade em que não veremos pessoas procurando comida em caminhões de lixo enquanto outras multiplicam suas fortunas em offshores.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p59-70>

O CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: INCERTEZAS SOBRE A APRENDIZAGEM COM SIGNIFICADO SOCIAL

THE CONTEXT OF EMERGENCY REMOTE TEACHING: UNCERTAINTIES ON LEARNING WITH SOCIAL MEANING

Janille da Costa Pinto¹
Rosemary Lopes Soares da Silva²

Resumo: O presente artigo reflete sobre a efetividade do Ensino Remoto Emergencial no corrente ano *Continuum* 2020/2021 no sentido de oportunizar a aprendizagem com significado social, um dos princípios defendidos por Paulo Freire, para os/as estudantes das escolas públicas estaduais da Bahia. Para tanto, o foco deste estudo é identificar como está sendo planejado e concretizado o processo de ensino nas escolas estaduais da Bahia durante o período pandêmico de 2021. Verificar quais recursos e estratégias pedagógicas estão sendo adotadas para favorecer a aprendizagem com significado social para os/as estudantes. Bem como, discutir se a educação ofertada promove a formação emancipatória e crítica para a atuação na sociedade, como defende Paulo Freire. A metodologia está baseada na revisão da literatura a partir dos referenciais teóricos de Freire (1996; 1987) para a análise documental das legislações estudadas sobre a educação escolar qualificada como Ensino Remoto Emergencial. Os resultados deste estudo apontam para a incerteza acerca da efetividade do ensino que favoreça a aprendizagem com significado social visando a emancipação dos estudantes, crianças, jovens, adultos, homens e mulheres, que são os/as estudantes da educação básica, por considerar que, as gritantes desigualdades econômicas e sociais no Brasil e na Bahia comprometem o pleno acesso dos sujeitos nesta forma de oferta educacional.

Palavras-Chave: Ensino Remoto Emergencial. Aprendizagem. Pandemia.

Abstract: This article presents a reflection on the effectiveness of Emergency Remote Teaching in the current year *Continuum* 2020/2021 in terms of providing opportunities for learning with social meaning (one of the principles defended by Paulo Freire) for students in state public schools in Bahia. Therefore, the focus of this study is to identify how the teaching process in state schools in Bahia is being

¹Mestrado em Ciências da Educação, Núcleo Territorial de Educação Litoral Sul da Bahia (NTE 05), Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo - GEPEMDECC do CEPECH/DCIE/UESC).

²Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana, Secretaria da Educação do Estado da Bahia, Grupo de Pesquisa- Grupo de Estudos, Pesquisas e Experimentações Educacionais – GEPEE.

planned and implemented during the pandemic period of 2021. It verifies which resources and pedagogical strategies are being adopted to favor learning with social meaning for them(as) students. As well as discussing whether the education offered promotes emancipatory and critical training for students to act in society as advocated by Paulo Freire. The methodology is based on the literature review of theoretical references of Freire (1996; 1987) for the documental analysis of the studied legislation about this form of school education qualified as Emergency Remote Teaching. The results of this study point to the uncertainty about the effectiveness of teaching that favors learning with social meaning aiming at the emancipation of students, children, youth, adults, men and women students of basic education, since the glaring economic and social inequalities in Brazil and in Bahia compromise the full access of the subjects to this form of educational offer.

Keywords: Emergency Remote Learning. Learning. Pandemic.

Recebido em: 13/10/2021
Aceito para publicação em: 10/11/2021

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem com significado social defendida por Paulo Freire está intrinsecamente ligada à indissociabilidade da construção dos processos de aprendizagem com o processo de politização que se relaciona com a atuação do sujeito no mundo, isto é, suas relações e inter-relações na sociedade e instituições (formais e/ou não formais), em que vivemos, pois o ser humano é um sujeito político e a educação é um ato político.

Desse modo, entendemos que a educação não é neutra, ela vem carregada de significados que influenciam na vida do ser humano. Segundo Freire (1996, p.21) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, é por meio da educação que conseguimos continuamente construir e reconstruir significados de uma dada realidade, objetos, bem como das nossas ações no ambiente em que vivemos, que por sua vez são movidas pelas crenças e valores socialmente construídos.

Mediante esse entendimento, precisamos reportar para a realidade pandêmica que o mundo vive desde o ano de 2019. Em especial na Bahia desde o dia 06 de março de 2020, quando foi confirmado pela Secretaria Estadual da Saúde da Bahia (SESAB) a primeira pessoa acometida pela Infecção Humana no contexto da pandemia do vírus SARS COV-2 (Covid-19), ou, o novo Coronavírus (2019), que ocasiona a doença COVID-19. Justamente porque, nesse momento, a educação passa por uma grande ruptura da práxis pedagógica, pois as aulas presenciais tiveram que ser suspensas como uma das medidas para conter a propagação do vírus devido a necessidade de manter o distanciamento social. Cabe destacar que a práxis para Freire (1987, p. 42) “é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível superação da contradição opressor – oprimido”.

Em março de 2021, a Rede Estadual de Educação da Bahia retorna as aulas no formato não presencial, Momento em que a Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC-BA), apresentou a comunidade diversos documentos norteadores e legisladores para efetivar a educação em meio a pandemia, como a portaria nº 711 (2021), que estabelece normas, procedimentos e cronograma para a renovação de matrícula escolar, transferência e matrícula de novos estudantes para cursar o ano letivo *continuum* 2020/2021. E o Protocolo da Educação Ano Letivo 2020-2021, dentre outros documentos.

Mediante esse novo cenário educacional baiano e conscientes dos preceitos freirianos para educação, buscamos identificar como está sendo planejado e concretizado o processo de ensino e aprendizagem nas escolas estaduais da Bahia durante o período pandêmico de 2021. Quais recursos e estratégias pedagógicas foram adotados para favorecer a aprendizagem com significado social para os/as estudantes. Bem como problematizar acerca da educação ofertada, se promove a formação emancipatória e crítica para os/as estudantes atuarem na sociedade como defende Paulo Freire. Justamente porque estamos vivenciando um período pandêmico que trouxe consigo inúmeras mudanças nas formas de se relacionar, conviver em sociedade, além de expor várias mazelas que tem como determinantes sociais a extrema desigualdade econômica e social no Brasil, e em especial, evidenciando que o povo baiano representa o estado brasileiro com expressiva desigualdade social, jogando luz sobre questões que dizem respeito a sobrevivência em condições tão adversas e ao mesmo tempo como se manter estudando nestas condições.

Dessa forma, nos guiamos por uma questão de estudo que se refere a discutir se o ensino remoto na educação estadual da Bahia favorece a aprendizagem com significado social defendido por Paulo Freire. Visto que o referido autor destaca que é necessário a indissociabilidade entre a construção dos processos de aprendizagem com o processo de politização dos sujeito, pois o homem não se

encontra isolado da realidade, nem a realidade está separada do homem, só podemos compreendê-los nas relações homens-mundo (FREIRE, 1987).

2 A EDUCAÇÃO NA BAHIA E A APRENDIZAGEM COM SIGNIFICADO SOCIAL NO CONTEXTO PANDÊMICO 2021

Ao longo do ano de 2020, enquanto as aulas estavam suspensas, os diversos órgãos que regulamentam a educação no nível nacional e estadual, como o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE) e a Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC-BA) construíram e /ou adequaram leis, resoluções e documentos orientadores para atender as rotinas educativas às novas demandas e restrições provocadas pela pandemia.

Dentre essas legislações podemos destacar em âmbito nacional a lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública e a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que institui as Diretrizes Nacionais Orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040. Em âmbito estadual, destacamos a Portaria nº 711 (2021), que estabelece normas, procedimentos e cronograma para a renovação de matrícula escolar, transferência e matrícula de novos estudantes para cursar o ano letivo *continuum* 2020/2021.

Considerando a restrição do formato presencial, atendendo aos protocolos internacionais, e pelo imperativo da necessidade de mudança das práticas educativas, “este é um pensar que percebe a realidade como processo, que capta em constante devenir e não como algo estático. [...] Banha-se permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme” (FREIRE, 1987, p.47). Percebemos que, no que se refere aos documentos normativos, observamos que os mesmos foram construídos levando-se em consideração as heterogeneidades dos territórios de identidades e dos lugares em que estão as unidades escolares, ao destacar as

realidades locais na relação com a efetividade do processo pedagógico, ressalta a necessária adoção de protocolos sanitários para que as escolas consigam executar as novas rotinas, assim como a aquisição de bens e serviços visando a realização de intervenções na infraestrutura física e tecnológica das escolas. Como uma forma de envolver os sujeitos educativos para desenvolver suas capacidades de aprender, não apenas para adaptar “mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir” (FREIRE, 1996, p. 69).

Dos documentos expedidos pela SEC-BA (2021), o planejamento do retorno escolar está pautado em quatro diretrizes, a saber: *i)* Garantia da matrícula – por meio da matrícula automática dos estudantes. *ii)* Adoção do *continuum* curricular – O ano letivo de 2021 associará o percurso curricular programado para dois anos letivos, 2020 e 2021, de forma gradativa. *iii)* Retorno em fases –conciliando o tempo presencial na unidade escolar (Tempo Escola) e o tempo não presencial em domicílio (Tempo Casa). *iiii)* Criação do Comitê Gestor da Escola – Composto pelo Colegiado Escolar, para acompanhar o cumprimento dos protocolos sanitários, mapear possíveis novos casos e monitorar a frequência dos estudantes.

Mediante essas diretrizes, notamos que as unidades escolares se preparam para um futuro de incertezas na educação pela necessidade de profundas mudanças na organização do trabalho pedagógico e na realização das aulas em razão da pandemia. Entretanto, Freire (1996, p. 79) já nos advertiu que é preciso que tenhamos resistência no que nos preserva vivos, e sobre a necessidade de programar nossa ação político-pedagógica. Diante dos desafios do Ensino Remoto Emergencial, e das improvisações, o receituário amplamente difundido para que “não seja mera transposição das aulas presenciais para o ambiente online”, se tornou realidade. Embora conscientes de que esse tipo de ensino “requer adaptações de planejamentos didáticos, estratégias, metodologias, recursos educacionais, no sentido de apoiar os estudantes na construção de percursos ativos de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2020, p. 12).

Observamos que na realidade das unidades escolares atentas para o reconhecimento da heterogeneidade (econômica, cultural, sanitária, social, financeiras, dentre outras), conforme defendida por Freire, na educação dialógica e na problematização das questões sociais, pois ensinar é inserir-se na história: não é só estar na sala de aula, mas num imaginário político mais amplo (GADOTTI, 1999, p. 10), a efetividade das atividades escolares, desde o dia 15 de março, quando iniciou a fase do Ensino Remoto do ano *continuum* curricular 2020-2021, proporciona inúmeros desafios para assegurar a qualidade do ensino público ofertado, que vão desde o acesso às aulas remotas, acesso a materiais didáticos, acesso a segurança alimentar por meio da merenda escolar, tendo em vista que para uma minoria dos estudantes da rede pública esta se constitui como a primeira refeição do dia ou mesmo a principal refeição do dia.

Neste contexto pandêmico cabe problematizar o papel da escola pública no Brasil frente as extremas desigualdades econômicas e sociais, como destaca Gadotti (2007, p. 50), “a escola pública do futuro, numa visão cidadã freireana, tem por objetivo oferecer possibilidades concretas de libertação para todos”, justamente porque Paulo Freire defendia uma escola pública que seja da maioria dos cidadãos (ãs) que só podem contar com ela. A educação precisa ser compreendida ao mesmo tempo “como um ato político, como um ato de conhecimento e como um ato criador” (GADOTTI, 1996, p.80).

O *modus operandi* da educação básica de nível médio na Bahia acontece pela utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, especificamente, as ferramentas disponibilizadas via plataforma da *Google*, por meio do acesso ao *Google Classroom*, *Google Meet*, *drive*, dentre outras ferramentas para acessar materiais de estudos produzidos pela SEC-Ba, tais como, as trilhas de estudo, pílulas de aprendizagem, roteiros de estudos, cadernos de aprendizagem, *chat class*, dentre outros.

Dentre essas TIC, fica evidente que a mais utilizada e acessível aos(as) alunos/as e professores/as é o celular, devido a presença do aplicativo *WhatsApp*. É por meio desse aplicativo que a mediação pedagógica e o diálogo entre aluno(a) e professor/a ocorre, que para Freire (1987), a ausência deste diálogo, leva a um autoritarismo no processo educativo. Ademais, através desse aplicativo são enviados materiais de estudo e realização de aulas online por meio de vídeo chamada em grupo. Assim, notamos que apesar das restrições das aulas presenciais, o processo de mediação e diálogo está ocorrendo, rompendo com os sistemas verticais característicos da educação bancária e fundamenta-se na perspectiva do diálogo (FREIRE, 1987), pois segundo Freire (1987), o educador não é mais apenas o que educa, mas sim o que quando educa é educado.

Além disso, verificamos que as unidades escolares estão utilizando as redes sociais como *YouTube* para aulas *online*, *lives*, seminários e reuniões. O *Facebook* e *Instagram* para exposição de materiais produzidos e *lives*, como sendo as possibilidades que se colocaram para a educação. Em outros momentos históricos essa mediação tecnológica foi destacada por Freire (1996), como: “não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela” (FREIRE, 1996, p.87).

Vale ressaltar que os planejamentos escolares em contexto pandêmico se realizam por mediações tecnológicas na forma de aulas *online*, isto é, síncrona, onde “demandam que docentes e discentes estejam conectados em tempo real, de forma simultânea, com apoio de tecnologias e ferramentas que sejam capazes de manter as interações on-line” (OLIVEIRA *et al*, 2020, p. 26). Como também estão mantendo interações assíncronas, em que “apresentam maior flexibilidade temporal, pois não demandam que docentes e discentes estejam conectados em tempo real, de modo simultâneo” (OLIVEIRA *et al*, 2020, p. 29). Como forma de fazer chegar aos destinatários o conteúdo programático a partir das relações educador e educando, mediatizados nas relações homem-mundo (FREIRE, 1987).

Levando em consideração o planejamento, organização e o início da execução do ensino remoto ofertado pela SEC-BA para atender as demandas impostas pela pandemia da COVID 19, notamos que embora as equipes escolares estejam comprometidas e engajadas para a realização do ensino remoto emergencial, os condicionantes históricos e sociais das desigualdades existentes no Brasil e na Bahia comprometem a qualidade da educação ofertada.

Desse modo, notamos que as mediações pedagógicas durante o Ensino Remoto, ocorrem entre improvisos e planejamentos considerando os inúmeros desafios encontrados ao longo do percurso, como a falta de acesso a equipamentos adequados, a falta de acesso à internet que prejudica o diálogo contínuo do(a) professor(a) e os(as) estudantes, bem como a disponibilidade de materiais. Apesar de termos consciência de que “aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor” (FREIRE, 1996, p. 118).

Portanto, entendemos que a educação na Rede de Ensino analisada, expressa que a relação entre a tríade: a forma, o conteúdo e destinatário a partir do qual se pretende assegurar a aprendizagem com significado social, que ao confrontar-se com as condições materiais reais do estudante como ser social, histórico, frente a educação ofertada em contexto pandêmico, intermediado pelas tecnologias da comunicação, não assegura uma educação para a formação do ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (FREIRE, 1996), capaz de realizar leitura de mundo para posteriormente interferir e transformar a sua realidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da análise aqui empreendida e embasada nos pressupostos da educação freiriana, ao refletir sobre os processos educativos de forma crítica relacionando-os com as lutas e os anseios da sociedade na perspectiva da inclusão,

estamos conscientes de que “a realidade social não existe por acaso, nem se transforma por acaso” (FREIRE, 1987, p .41).

Notamos que no intuito, do Ensino Remoto no corrente ano *Continuum* 2020/2021, na Rede Estadual da Bahia, de buscar oportunizar a aprendizagem com significado social (um dos princípios defendidos por Paulo Freire) para os/as estudantes das escolas públicas estaduais da Bahia, operou-se adequações no ensino e no currículo para atender as heterogeneidades dos/as profissionais da educação, alunos/as, unidades escolares e comunidades. Para assim, verem significados no que estão estudando nas aulas online e materiais impressos. Expressando em documentos a prerrogativa para o diálogo horizontal, o respeito ao conhecimento prévio dos/as alunos/as, sua cultura, seu papel social, e a realidade sanitária de cada localidade.

Identificamos que o Ensino para o período da pandemia planejado em três fases: ensino remoto, híbrido e presencial, em que os/as estudantes terão acesso às atividades curriculares mediadas por recursos tecnológicos digitais ou não digitais, em momentos síncronos e assíncronos, por meio dos dispositivos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados pela empresa Google em parceria com a SEC-BA como *google meet* & *google classroom*. Além das redes sociais como *Facebook* e *Instagram*, e aplicativos de comunicação como o *WhatsApp*, em que 85% do acesso é realizado através de aparelhos celulares, se colocaram como imperativos e como “soluções únicas e as mais viáveis” para as redes públicas em especial a da Bahia, pela plena adoção de tais medidas.

Por fim, percebemos que a educação que promove a formação emancipatória e crítica para os(as) estudantes atuarem na sociedade, como defende Paulo Freire, neste contexto pandêmico, ver-se ameaçada, haja vista a necessidade de serem realizadas adequações curriculares além das restrições ao acesso às aulas pelas ausências das condições materiais reais da maioria dos estudantes baianos.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. Secretaria de Estado de Educação da Bahia. **Resolução CEE nº 27, de 25 de março de 2020**. Orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº.19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID19. Salvador: CEE - BA. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. Secretaria de Estado de Educação da Bahia. **Resolução CEE n.º 50, de 09 de novembro de 2020**. Normatiza procedimentos para a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública e para a reorganização do calendário escolar do ano letivo de 2020, à luz da Lei Federal N.º 14.040, de 18 de agosto de 2020. Salvador: CEE - BA. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_50_e_Parecer_99.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

BAHIA. Secretaria de Estado de Educação da Bahia. **Portaria nº 711, de 10 de março de 2021**. Estabelece normas, procedimentos e cronograma para a renovação de matrícula escolar, de transferência de estudantes entre escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e de matrícula escolar de estudantes oriundos das Redes Municipais de Ensino, bem como para candidatos à Educação Básica nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino e Conveniadas, referentes ao ano letivo contínuo 2020/2021. Salvador: Secretaria de Estado de Educação da Bahia, 10 mar. 2021. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/portaria-n%C2%BA-7112021>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui diretrizes nacionais orientadoras

para a implementação dos dispositivos da lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o Estado de Calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 11 dez. 2020. Disponível em:

<https://www.In.Gov.Br/En/Web/Dou/-/Resolucao-Cne/Cp-N-2-De-10-De-Dezembro-D e-2020-293526006>. Acesso Em: 10 Mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de L. *et al.* **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020. Disponível em: http://www.decon.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/di%C3%A1logo.com_.docentes.ensino.remoto.planejamento.did%C3%A1tico.pdf. Acesso em: 18 mar.2021.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p71-83>

EDUCAÇÃO À BEIRA DE UM ATAQUE DE NERVOS: RELATOS DE PROFESSORAS PANDÊMICAS

EDUCATION ON THE EDGE OF A NERVOUS BREAKDOWN: REPORTS OF PANDEMIC TEACHERS

**Priscila da Cunha Bastos¹
Renata Rezende Gondim²**

Resumo: Este texto busca realizar reflexões acerca do trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia, ressaltando as dificuldades de atuação e as contradições impostas pelo momento de crise sanitária. A realidade vivenciada por nós, como professoras do Colégio Pedro II (CP2), é um micro recorte da situação das professoras neste período pandêmico. Apresentaremos as possibilidades desenvolvidas pelo corpo docente para manter o contato com estudantes e familiares a fim de sustentarmos os vínculos e os valores da educação escolar pública nas interações remotas, em contraposição ao que ficou disseminado como alternativa educacional para o momento: o “ensino remoto”. Assim como apresentaremos algumas ações de solidariedade de classe desenvolvidas pelo conjunto de trabalhadores e trabalhadoras da instituição.

Palavras-chave: Interação remota. Educação. Pandemia. Escola pública.

Abstract: This text seeks to reflect on the teaching practice in the Early Years of elementary school during the pandemic, highlighting the difficulties of action and the contradictions imposed by the time of health crisis. The reality experienced by us, as teachers at Colégio Pedro II (CP2), is a micro-cut of the situation experienced by teachers in this pandemic period. We will present the possibilities developed by the faculty to maintain contact with students and families in order to sustain the bonds and values of public school education in remote interactions, as opposed to what has

¹Professora do Departamento dos Anos Iniciais do Colégio Pedro II desde 2007 e integrante do LEDI (Laboratório de Estudos em Educação e Diversidade). Mestre (2009) em Educação e doutora em Políticas Sociais (2017) pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente, faz parte da equipe do 5º ano do campus São Cristóvão I.

²Professora do Departamento dos Anos Iniciais do Colégio Pedro II desde 2008 e integrante do LEDI (Laboratório de Estudos em Educação e Diversidade). Participou do LEDUC (Laboratório de Estudos de Leitura, Escrita e Educação) da Faculdade de Educação da UFRJ. Neste espaço, realizou o curso de extensão Alfabetização, Leitura e Escrita no ano de 2008, e o Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB), no ano seguinte. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ (2016). Atualmente, faz parte da equipe do 5º ano do campus São Cristóvão I.

become widespread as an educational alternative for the moment: "remote education". We will also present the actions of class solidarity developed by the group of workers of the institution.

Keywords: Remote interaction. Education. Pandemic. Public school.

Recebido em: 22/10/2021

Aceito para publicação em: 08/11/2021

1 INTRODUÇÃO

A vivência deste momento histórico deixa marcas em nossos corpos e, fundamentalmente, projeta uma degradação das expectativas de futuro de uma nação violentada. Os meses de isolamento nos colocaram num enfrentamento de um sobretrabalho absurdo e o prolongamento dessa situação evidencia as desigualdades de condições materiais de vida, colocando o trabalho de reprodução social, que sustenta todos os seres humanos, na centralidade.

Este texto busca realizar reflexões acerca das dificuldades de atuação docente durante a pandemia, ressaltando as contradições impostas por um modelo de “ensino” remoto. É um grande desafio, aprisionadas a práticas desgastantes, nós professoras conseguirmos produzir algum tipo de conhecimento sobre este momento. Intencionamos que, pelo menos, fique o registro do drama experienciado por nós, mulheres, mães, professoras, no trabalho remoto.

Consideramos importante expressar o lugar de onde falamos sobre este assunto. Somos professoras de uma escola pública federal, possuímos plano de carreira, salário base, gratificação por reconhecimento de saberes e competências. Somos mulheres brancas, formadas nos cursos de pedagogia de universidades federais. A estrutura organizativa da instituição na qual atuamos prevê espaços de discussões e decisões coletivas, ainda que tenhamos que lutar pela legitimidade desses fóruns. Participamos do sindicato de servidores do colégio, atuamos no quinto ano do Ensino Fundamental, com crianças entre 9 e 11 anos. A realidade vivenciada por nós, como docentes do Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II (CP2), é um micro recorte da situação das professoras neste período pandêmico.

Tentaremos resgatar o percurso do CP2 durante o fechamento das escolas no período pandêmico no estado do Rio de Janeiro. Alguns elementos que dão sentido à nossa análise dizem respeito às portarias emitidas por essa instituição, neste período, que estabelecem o controle do trabalho docente e alteram o sentido, concepções e objetivos da ação pedagógica, promovendo “adaptações” do ensino

presencial à lógica de “ensino” à distância.

Apresentaremos as possibilidades desenvolvidas pelo conjunto de trabalhadoras da escola para manter o contato com estudantes e familiares a fim de sustentarmos os vínculos e os valores da educação escolar pública e a luta pela organização de uma estrutura laboral que considere o sobretrabalho das mulheres e o enfrentamento do machismo institucional – pelo qual nós, professoras dos anos iniciais, somos constrangidas a provar o que estamos fazendo, como estamos fazendo e o tempo em que fazemos.

Quando, em maio de 2020, as escolas brasileiras foram fechadas pelo risco de contaminação do coronavírus, não demorou duas semanas para que propostas rápidas fossem entregues à população. Mal sabíamos o tempo em que permaneceríamos com as escolas fechadas. Isso, inclusive, parecia ser o menos importante, já que a pandemia abria uma “janela de oportunidades” para testar um modelo de educação sem regulamentação, sem debate público, sem escrúpulos e sem a menor base pedagógica.

Ressaltamos que antes da pandemia o cenário já era devastador para nós professoras de escola pública. A precarização do trabalho docente já estava em curso, seja pela terceirização, pela falta de um plano de carreira para grande parte dos profissionais da educação, pela não regulamentação do piso salarial ou pela expansão do mercado educacional. Neste contexto, cada professora, muitas vezes, precisa trabalhar em duas ou mais escolas para complementar a renda, ainda sem horário de planejamento. Vivenciamos, em meio a pandemia, um processo de aceleração do desemprego na carreira docente também pela corrida da substituição das aulas presenciais pelas plataformas digitais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015; SILVA; MOTTA, 2019; COLEMARX, 2020).

A grande marca do enfrentamento da pandemia pelo Estado foi tratar problemas sociais como casos individuais, roubando as possibilidades de garantia da existência das pessoas com uma opressão sistemática e um projeto político de naturalização e funcionalização das desigualdades. É nesse cenário que o “ensino remoto” ganhou corpo, extraindo o sujeito educador e o educando de seu contexto

social, de sua realidade material concreta, impondo uma perspectiva de culpabilização e de individualização das responsabilidades pelo processo educativo e por seus resultados. Cabe ao educando se esforçar para ter os meios adequados para acessar a aula remota, seja síncrona ou assíncrona, assim como cabe a educadora garantir os recursos necessários para filmar, editar, produzir, adaptar materiais, postar e alimentar as plataformas digitais.

No CP2, tivemos as aulas suspensas na segunda quinzena de março de 2020. Em menos de uma semana já foi apresentada a mágica solução do “ensino remoto”, difundida pelos grandes meios de comunicação, colocado em prática nas escolas particulares e também, de uma maneira muito mais precária, em escolas públicas. Alguns contratos das plataformas digitais dominantes do mercado com algumas prefeituras já eram do ano anterior (2019), evidenciando que o “ensino remoto” já era um projeto, mas encontrou na pandemia a desculpa perfeita para sua implementação. Organizadas coletivamente, questionamos o tempo todo essa proposição e a naturalização do que ficou conhecido como “ensino remoto” pela exclusão digital, pelas condições diferenciadas de isolamento, pelas dificuldades de acesso, pelo fato de não poder ser considerado ensino. Já anunciávamos que era uma farsa chamar de ensino o que começamos a chamar de *interações remotas*, especialmente por ser uma estrutura que não necessariamente atinge os objetivos de toda e qualquer prática educativa formal: a aprendizagem significativa.

2 “ENSINO REMOTO”: SURTO E VIOLÊNCIA

Nós que defendemos a educação como um direito regido pelo princípio da igualdade de oportunidades somos atravessadas por uma perspectiva político-pedagógica que considera fundamental para o trabalho educativo o compromisso com a liberdade e a justiça para todas e todos. Como aceitar algo que é estruturado para coibir estes princípios? Como assumir como nossa uma prática educativa desenvolvida a partir de uma tela que só é acessível a poucos?

O conhecimento escolar, aquele que se dá no espaço formal da instituição

educativa, é pensado, estruturado e organizado de maneira a atender a determinados fins. Os objetivos educacionais, aqueles que informam nossa intencionalidade na prática educativa, partem de uma não neutralidade, uma vez que o tempo inteiro nós educadoras estamos nos perguntando: o que ensinar, como, por que, para quê, para quem e quando ensinar?

Mascarar a existência de uma intencionalidade no ato de ensinar só serve para falsear os reais objetivos daquilo que a partir da pandemia do coronavírus começamos a escutar como sendo a solução de todos os males educacionais: o “ensino remoto”. bell hooks (2017, p. 49) nos lembra que “[...] a cultura da dominação necessariamente promove os vícios da mentira e da negação” e o “ensino remoto”, assim como o tratamento precoce, foi a grande mentira desse período.

Fruto de escolhas racionais e com objetivos não declarados, esse modelo de “ensino” se mostra altamente excludente e desonesto, aprofundando as desigualdades, rebaixando e precarizando a educação com o empobrecimento do processo de ensino-aprendizagem, a transformação da educação num processo individual.

Fomos bombardeadas por um conjunto de ações desumanizantes, travestidas de ações pedagógicas. Reconhecidamente o adoecimento das profissionais de educação era sistêmico e agora vem se tornando estrutural. Em nossa realidade escolar, avolumam-se o número de licenças saúde. Mulheres afastadas para cuidar de si e de outros, distantes de si, de suas práticas e de sua realidade profissional.

Neste contexto pandêmico, impuseram-nos um modelo de trabalho e um modelo de educação que não só fere, mas nega o princípio constitucional da educação como um direito de todas e todos. Seria um surto coletivo? Como sustentar a defesa de um modelo que ignora o fundamento de uma educação pública e gratuita?

Do surto coletivo de defender o indefensável como alternativa, rapidamente situações de violência foram instauradas por desconsiderar as condições materiais

de existência de alunos, alunas e professores. Fomos sendo submetidas cada vez mais rápido a uma precarização do nosso trabalho, sendo assediadas para dar conta de um modelo educativo que sabemos ser excludente.

Estamos usando nossos celulares para produzir e enviar materiais em meios digitais. Gravamos e editamos vídeos, produzimos jogos on-line, utilizamos novas ferramentas tecnológicas, fazemos cursos e nos endividamos para ter em casa os recursos técnicos fundamentais para, minimamente, garantir as interações remotas.

Além das funções docentes, estamos em casa, com nossos filhos, responsáveis pelos cuidados da casa, das crianças, dos doentes. Com nossas redes de acolhimento interrompidas pelas medidas sanitárias, implementadas para a contenção da pandemia. A normalização dessa opressão em nossos corpos, nos violenta, nos adocece.

O que pretendemos aqui é reafirmar nossa honestidade pedagógica. O chamado “ensino remoto” serve para validar ano letivo, na lógica da certificação, mas não serve para dizer que cumprimos nossos objetivos educacionais. Que aprendizagens garantimos? Não há ensino basicamente porque não temos as garantias das condições estruturais que conduzam ao aprendizado escolar. Nossa honestidade pedagógica nos faz afirmar que é um surto chamar de ensino as atividades remotas. É a expressão de uma falsa solução disseminada subitamente a fim de atender a uma agenda empresarial.

Em “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire (1996) enfatiza nossa tarefa como educadora de perseguir a aproximação entre teoria e prática, de diminuir a distância entre o que se pensa, nossos fundamentos teórico-filosóficos e nossas ações, nossa atuação pedagógica. É isso que estamos chamando de honestidade pedagógica.

O “ensino remoto” é o coronavírus da educação, pois provoca a morte do ensino, sufoca e asfixia sonhos, atribui um caráter “[...] desesperançoso, fatalista, antiutópico em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não de sua transformação.” (FREIRE, 1996, p.143). É contra isso que resistimos e por isso somos

constantemente atacadas. Temos a certeza de que não estamos sendo combatidas porque somos anacrônicas, mas porque podemos “anunciar o novo, podem(os) formar crianças, jovens e adultos, nos campos e cidades, que questionem a ordem social presente, que pensem historicamente e que arquitetem o futuro e a transição para outra ordem social”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 334).

Nossa recusa em assumir uma educação que falseia os objetivos para o qual ela é traçada, no processo de disputa dentro da nossa instituição, resultou no que foi chamado de “atividades de apoio cognitivo e emocional”. Num primeiro momento, sem contagem de carga horária, elaboramos materiais interdisciplinares para que as crianças e as famílias tivessem relação com a escola e com o conhecimento que nela produzimos. No ano de 2021, com o prolongamento da pandemia, a instituição foi impelida a portar a forma como desenvolvemos as interações remotas, com contagem de carga horária de aula, grade de horários e avaliações. Ainda assim, seguimos na contramão da naturalização deste modelo remoto. Conseguimos aprovar, por exemplo, a não reprovação de estudantes e a não realização de atividades avaliativas formais, como provas nos Anos Iniciais.

3 ESCOLA NA PANDEMIA: NÃO É EMPATIA, É SOLIDARIEDADE DE CLASSE

Nossa escolha coletiva no momento em que as escolas foram fechadas foi nos organizarmos para viabilizar ações de solidariedade e acolhimento às famílias. Esperávamos que a escola pudesse ser um centro de referência de informações sobre o vírus, sobre como se proteger, sobre as condições sanitárias que garantisse a saúde de todos. Afirmamos a necessidade de condições materiais para o isolamento social, assim como as condições materiais para o exercício do trabalho remoto, considerando as especificidades e ressaltando o trabalho coletivo que estávamos desenvolvendo.

Construímos, em nossos locais de trabalho, comitês de emergência a fim de mapear as necessidades das famílias e colher informações que contribuíssem para o desenvolvimento de ações políticas e pedagógicas, pois a instituição não possuía,

até aquele momento, dados sobre a situação de acesso, saúde e emprego das famílias. Afinal,

a compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. (...) Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. (FREIRE, 2003, p. 46-47).

Assim, um Comitê de Urgência foi formado no *campus* em que estamos lotadas, a partir da adesão voluntária de professores e técnicos, além de duas responsáveis representantes por cada turno e uma outra responsável representante. Ele foi criado com o objetivo geral de voltar-se para as demandas emergenciais da comunidade escolar, desdobrando-se em ações como: o compartilhamento de informações oficiais no âmbito da instituição e o estreitamento do contato com as famílias dos estudantes, assim como entre os servidores.

A primeira ação do comitê foi a elaboração e envio, por *e-mail*, de um formulário que consistiu em importante instrumento de coleta de dados para realizar, em linhas gerais, uma sondagem acerca das condições de saúde das famílias do *campus*, situação de emprego/trabalho dos adultos e possibilidades de acesso à internet.

Cerca de 70% das famílias atendidas pelo nosso *campus* responderam ao questionário. Conseguimos uma amostra significativa da participação de todos os anos de escolaridade. Como retorno, tivemos conhecimento da dificuldade encontrada por muitas famílias em acessar as informações da escola pelo *site* e que muitos responsáveis preferiam receber as comunicações da escola pelo grupo da turma no celular, por exemplo. Questões como essas foram compartilhadas com todos os servidores do *campus* em reuniões coletivas para que repensássemos as formas de contato com as famílias. Também nos organizamos no comitê para entrar em contato com os demais responsáveis que não haviam respondido ao

questionário. Nas ligações, que foram feitas a partir de nossos dispositivos móveis, encontramos famílias em situações de moradia e condições de estudo precárias, satisfeitas em receber o contato da escola e serem de alguma maneira acompanhadas.

Como resultado das análises do questionário, verificamos que entre aqueles que permaneceram empregados, uma boa parte teve redução salarial. Encontramos situações em que pelo menos um membro da família estava desempregado. A maioria se encontrava em boa situação de saúde, mesmo os que eram considerados do grupo de risco.

No que se refere aos aspectos pedagógicos, especificamente ao acompanhamento e realização das atividades postadas no blog do *campus*, as famílias respondentes relataram que quando acessavam o conteúdo notavam desinteresse das crianças nas atividades e/ou falta de tempo para organizar a realização das mesmas. É preciso considerar que essas atividades não tinham um caráter conteudista e apostavam num acolhimento cognitivo e emocional, visando a manutenção do vínculo com a escola.

Identificamos que, como forma de manter a continuidade dos estudos em casa, algumas famílias contrataram explicadora, uma professora particular para dar aula aos filhos. Fomos questionadas sobre as escolhas pedagógicas feitas pela instituição, mas, ao mesmo tempo, as famílias relatavam concordância com a posição da escola sobre a não adesão a um modelo de “ensino” remoto, que previa a participação *on-line* das crianças e do acesso a plataformas de ensino.

A partir dos comitês e de estratégias realizadas pelos *campi*, se evidenciou para a instituição que grande parte das famílias não possuía dispositivos e nem plano de acesso à internet. Ao longo da pandemia, foram implementadas algumas políticas que previam auxílio financeiro para que as famílias obtivessem dispositivos e planos de internet.

Paralelamente ao início dessa pesquisa, o comitê iniciou sua campanha de solidariedade às famílias necessitadas do *campus* e se engajou na campanha de arrecadação de doações em dinheiro, promovida pelo Sindicato dos Servidores do

Colégio Pedro II – SINDSCOPE – para prover auxílio a um grupo de trabalhadores terceirizados da limpeza que teve seus contratos finalizados.

A experiência do comitê de emergência constituído no *campus* onde atuamos contribuiu para o desenvolvimento tanto de ações de solidariedade com as famílias como para dar corpo ao debate institucional da necessidade de auxílio aos estudantes e a não sujeição a um modelo de educação altamente excludente.

De acordo com o Relatório de Gestão do ano de 2020 do CP2, foram oferecidos os seguintes auxílios aos estudantes devido à pandemia: auxílio estudantil emergencial para 3611 estudantes, em três parcelas de quatrocentos reais; auxílio estudantil financeiro inclusão digital a 2701 estudantes para compra de dispositivo e plano de internet, no valor de oitocentos e sessenta reais.

Disputamos internamente e externamente o debate acerca das funções e objetivos da escola pública durante a pandemia. Tentamos, de alguma maneira, manter o vínculo dos estudantes e das famílias com a escola, reforçando o valor da educação pública para a formação dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Durante o ano de 2020, desenvolvemos projetos pedagógicos que consideravam as condições materiais de vida de estudantes, relacionando conhecimentos de diferentes áreas ao momento vivido, sem cobrança de faltas, sem cobrança de notas, sem reprovações. O que precisa ser dito é que nós não nos propusemos a falsear as relações de ensino-aprendizagem como se bastasse adaptar o modelo presencial ao remoto. Nós construímos formas de contato com a escola e com o conhecimento não submetidas às estruturas formais do processo educativo. Teremos que construir agora, coletivamente, as alternativas para amenizar os impactos pedagógicos desse período, formulando políticas a longo prazo e, sobretudo, repensando práticas e currículos que se comprometam com este objetivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ATAQUE DE NERVOS

Não há, como já afirmamos, neste modelo remoto, especialmente com

crianças, como garantir aprendizagens nos termos que defendemos, aquelas aprendizagens significativas para o sujeito estar no mundo, pensando sobre o mundo e criando possibilidades de nele intervir. Isso não significa dizer que aprendizagens não foram realizadas, até porque somos sujeitos de aprendizagem, em qualquer relação que desenvolvemos. O que queremos afirmar é que as intencionalidades educativas formuladas pelos currículos escolares, no modelo remoto, não são passíveis de aferição. Aqueles que dizem que o fazem, mentem.

Pensar na escola pública que queremos é pensar no tipo de sociedade que queremos construir. Nós desejamos construir um mundo em que as pessoas sejam livres, tenham direitos e possam viver bem com igualdade e justiça. Não é apenas o “ensino remoto”, o centro da disputa é sobre o sentido do Estado e da escola pública para a população. Precisamos afirmar o papel de grande importância da escola que, na maior parte das vezes, é a porta de acesso a direitos fundamentais e isso diz muito sobre a falta de políticas públicas, a ausência do Estado. Ela em si não soluciona todos os problemas sociais. Na verdade, a escola, ou a falta dela, ressaltou durante a pandemia a inexistência de políticas complementares – como política de renda para as mulheres. A forma como a questão educacional foi colocada em debate público fez parecer que se as escolas fossem logo reabertas, até a pandemia estaria resolvida. Isso nos leva ao ataque de nervos!

A escola é um território que opera com contradições. Por isso, é um espaço de luta constante. Nós reivindicamos o sentido da escola pública como um espaço democrático, plural, laico, de qualidade comprometida com o combate às desigualdades e potencializadora dos sujeitos. Uma escola que, como Paulo Freire (1996) disse, tem também a “tarefa político-pedagógica de desocultar verdades”. Esse é o sentido da escola que nos interessa. Nossos estudantes estão em interação remota há quase dois anos porque as alternativas elaboradas de combate à pandemia não foram eficientes. Enfrentam dificuldades de acesso, necessidades de mediação, dificuldades de aprendizagem on-line, anseiam pelo retorno seguro, assim como nós. Será preciso um compromisso global coletivo para que toda a sociedade construa os caminhos possíveis para amenizar o impacto desta vivência

da pandemia nas nossas vidas e nos processos de escolarização dos estudantes.

REFERÊNCIAS

COLÉGIO PEDRO II. **Relatório de Gestão – 2020**. [s.l.]: MEC, 2021. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2021/MAIO/RG%202020%20Completo%20final.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro: Colemarx/UFRJ, 22 abr. 2020. Disponível em: <https://colemarx.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Colemarx-texto-cri%C3%81tico-EaD-2.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 314-341, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>. Acesso em: 22 nov. 2021.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p84-96>

O CURSO DE PEDAGOGIA: NOVAS PROPOSTAS E A PERMANÊNCIA DE ANTIGOS EQUÍVOCOS

THE PEDAGOGY COURSE: NEW PROPOSALS AND THE PERMANENCE OF OLD MISTAKES

Jonas Emanuel Pinto Magalhães¹

Resumo: Este artigo põe em questão a proposta de reformulação das atuais Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que surge no bojo da aprovação, em 2019, da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Apoiando-se em pesquisa do tipo bibliográfica, apresentamos um breve histórico das mudanças pelas quais este curso passou, discutimos o estatuto epistemológico da Pedagogia e debatemos a ampliação das possibilidades de atuação profissional dos pedagogos em espaços não escolares. Por fim, argumentamos que tais aspectos relacionados ao estatuto científico e profissional da formação de pedagogos são novamente ignorados pela proposta de reformulação do curso, com o agravante de que tal proposta aponta para um aumento ainda maior da fragmentação da formação docente na educação básica.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Pedagogos. Formação de professores.

Abstract: This article calls into question the proposal to reformulate the current Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course, which arises in the wake of the approval, in 2019, of the Common National Base for the Initial Training of Basic Education Teachers. Based on bibliographical research, we present a brief history of the changes that this course has gone through, discuss the epistemological statute of Pedagogy and debate the expansion of the possibilities of professional performance of pedagogues in non-school spaces. Finally, we argue that such aspects related to the scientific and professional status of teacher training are again ignored by the proposal to reformulate the course, with the aggravating factor that such proposal points to an even greater increase in the fragmentation of teacher training in basic education.

Keywords: Pedagogy Course. Pedagogues. Teacher training.

¹Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana. Atualmente é doutorando em Políticas e Formação Humana (PPFH/UERJ), onde desenvolve pesquisa sobre os fundamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos das competências socioemocionais.

Recebido em: 15/10/2021

Aceito para publicação em: 22/11/2021

1 INTRODUÇÃO

As controvérsias sobre o sentido e os objetivos do curso de Pedagogia no Brasil estão presentes desde a sua criação em 1939. O curso alternou ao longo desses últimos 82 anos suas funções entre a formação de técnicos em educação, professores para o curso normal, professores para educação infantil e ensino fundamental ou ainda especialistas para as áreas de administração escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional. Desse modo, a crise de identidade aparece como um traço marcante de sua história e que se traduz mais por disputas políticas envolvendo o Estado e educadores organizados em associações de pesquisa do que por um debate epistemológico e teórico sobre a cientificidade da Pedagogia, o caráter multifacetado e ampliado do fenômeno educativo na contemporaneidade e o estatuto profissional de pedagogos e professores.

Em decorrência disso, o curso tem sido alvo fácil de críticas que apontam para sua fragilidade e, por vezes, inaptidão, para cumprir aquilo que ele mesmo se propõe a fazer na atualidade: formar professores qualificados para a educação infantil e o ensino fundamental. O último desses ataques vem na forma de uma proposta de reformulação das atuais Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, cujo objetivo é especializar e fragmentar ainda mais a formação, sugerindo habilitações e itinerários formativos diferenciadas, no mesmo curso, para professores que pretendam atuar na educação infantil e aqueles que optarem pelo trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste artigo argumentamos que tal proposta constitui um retrocesso, considerando-se a necessária articulação e continuidade entre esses dois níveis de ensino, a qual depende da atuação de profissionais com uma visão abrangente do processo de formação e desenvolvimento psicossocial dos sujeitos, a partir do qual possam construir projetos político-pedagógicos e intervenções educativas coerentes com esse princípio unitário. Ademais, a proposta de reformulação do curso ignora,

mais uma vez, dimensões fundamentais da Pedagogia como campo de conhecimento e de atuação profissional que não se reduzem à docência, ainda que esta tenha papel destacado e fundamental na configuração desses campos.

O artigo estrutura-se em três partes, além desta introdução e das considerações finais: 2) breve histórico do curso de pedagogia; 3) a defesa epistemológica da cientificidade do seu campo de saber e 4) uma discussão sobre os diferentes espaços de atuação do pedagogo na contemporaneidade, apontando para exclusão desses aspectos no debate atual sobre o curso e seus objetivos.

2 BREVE HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A IMINÊNCIA DE UM NOVO CAPÍTULO

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado em 1939 como uma das seções da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ). Inicialmente, esteve voltado para a formação de técnicos em educação (Bacharéis) e de professores para o curso normal de nível secundário (Licenciados).

Em 1962, a primeira reformulação do curso, ao mesmo tempo em que introduz a prática de ensino e amplia a possibilidade de diversificação de estudos, questiona, através do parecer 251/62, sua legitimidade e identidade, apontando para a futura extinção e/ou transformação em curso de formação de professores para o nível primário (atualmente, anos iniciais do ensino fundamental).

Sob a égide da ditadura militar, o curso passa por sua terceira reformulação em 1969, em um contexto marcado pela reforma universitária e pela ênfase dada à formação de recursos humanos, consoante com os propósitos de racionalização e desenvolvimento econômico daquela época. O curso passa então a priorizar a formação de especialistas nas áreas de orientação, supervisão, administração e inspeção escolar.

Nos anos 70, indicações do Conselho Federal de Educação passam a sugerir mais explicitamente a extinção do curso de Pedagogia. Toma corpo um

amplo movimento de educadores em defesa da manutenção do curso. Esse movimento, além de ter conseguido impedir que a extinção se efetivasse, foi ampliando seu escopo de atuação nas lutas pela formação de educadores, vindo a constituir-se, mais tarde, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). A ANFOPE é ainda hoje uma das principais entidades representativas dos profissionais de educação no Brasil.

Embora tenha tido êxito na manutenção do curso de Pedagogia, esse movimento não conseguiu aprofundar a discussão e estabelecer um consenso sobre o estatuto científico e epistemológico da Pedagogia. A crítica à fragmentação da formação do pedagogo, ao caráter tecnicista e desvinculado dos problemas da escola pública e à habilitação de especialistas distanciados da prática docente levou a ANFOPE a adotar como mote a ideia de que “a formação do educador deveria ter como base a docência”. A ênfase conferida à docência acabou induzindo muitas universidades a realizarem reformulações curriculares que direcionaram a formação do pedagogo para a atuação na docência da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Aos poucos foi se conferindo ao curso de Pedagogia uma identidade associada quase exclusivamente à formação de professores. Essa concepção acabou sendo reiterada pelas Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia que, em 2006, estabeleceu como habilitação única para os cursos de pedagogia a licenciatura na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores em nível médio. Reforçou-se, assim, a vinculação do curso de Pedagogia como curso de formação de professores para esses níveis de ensino, desmobilizando e restringindo ainda mais a discussão sobre o estatuto científico da Pedagogia e a formação de pedagogos para atuação em espaços de educação não-escolares.

A discussão sobre a trajetória cambiante do curso de Pedagogia, as oscilações em torno de suas conformações curriculares, bases científicas, perfis formativos e propósitos políticos e profissionais, tem sido realizada por diferentes autores (BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 1999; CRUZ, 2011; SAVIANI, 2012; FRANCO;

LIBÂNEO; PIMENTA, 2007) que, grosso modo, sugerem que o curso sofre de uma crise de identidade resultante de determinações histórica de ordem política e epistemológica. Tal crise e determinantes tem reflexos na conformação atual do curso, marcado por descompassos entre as necessidades formativas demandadas pela ampliação dos espaços de atuação profissional do pedagogo e pela subsunção da Pedagogia por outras Ciências da Educação.

Um novo capítulo no desvirtuamento, fragmentação, reducionismo e enfraquecimento da Pedagogia enquanto ciência e profissão encontram-se em curso com a proposta de (mais uma) reformulação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia apresentadas este ano pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No bojo das já aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução 02 de 20 de dezembro de 2019), que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), mudando pela terceira vez em menos de 20 anos a orientação da formação dos curso de licenciatura no Brasil², a nova proposta do CNE para o curso de Pedagogia sugere que, após um período de formação comum, os futuros estudantes de curso optem por uma dessas duas habilitações: Licenciatura Multidisciplinar em Educação Infantil ou Licenciatura Multidisciplinar em Ensino Fundamental com ênfase em Alfabetização, havendo ainda a possibilidade de oferecimento de complementação para atividades de gestão escolar.

Para melhor compreendermos as contradições e reducionismos da formação implícitos nessa proposta, que ignora aspectos científicos e profissionais da Pedagogia, convém discutirmos um pouco mais detidamente aspectos teóricos,

² A referida mudança foi realizada sem que houvesse um processo de consulta, diálogo e discussão com órgãos representativos das Universidades, Faculdades de Educação e entidades científicas, acadêmicas e profissionais, o que gerou profundo descontentamento por parte dessas instituições, expresso publicamente na forma de um Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e BNC-Formação. O manifesto contou com a assinatura de entidades de peso como a ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, a ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, a ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação, o FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras e o CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade.

históricos e empíricos que delineiam a Pedagogia enquanto campo de conhecimento e de atuação profissional de professores e pedagogos.

3 A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA E CAMPO DE PRODUÇÃO DE SABERES

Historicamente, a Pedagogia tem sido tratada sob diferentes enfoques e delimitações. Alguns a entendem como a arte de educar. Há os que ressaltam a sua dimensão técnica, chegando mesmo a tratá-la como tecnologia da educação. Também não é raro confundi-la com a Didática ou com a Metodologia da Educação. Nesse debate, o caráter científico da Pedagogia tem sido negado ou, pelo menos, secundarizado. A negação do caráter científico da Pedagogia é uma decorrência de diferentes fatores, mas, de modo geral, o não reconhecimento epistemológico da Pedagogia está relacionado à vinculação que esta ciência tem com a prática e com a definição de finalidades político-pedagógicas. Assim, algumas correntes entendem que, ao ligar-se à prática, a Pedagogia se aproximaria da arte ou da técnica; para outras, ao definir finalidades, perderia a neutralidade científica, podendo constituir-se, no máximo, como uma teoria não-científica da educação ou campo de aplicação de outras ciências. Diferentemente dos posicionamentos aludidos anteriormente, argumentamos em favor do reconhecimento da Pedagogia como a Ciência da Educação. Entretanto, convém discutir o sentido e concepção que a ciência adquire na contemporaneidade a fim de tornar mais claro o sentido de nossa argumentação.

Uma primeira questão que se coloca é: o que chamamos de ciência no contexto dos conhecimentos produzidos em institutos científicos e universidades corresponderia ao sentido dos saberes que, de fato, circulam nessas instituições? Pensando no ensino, que constitui junto com a pesquisa e a extensão, o tripé das universidades, outros saberes como a literatura, a filosofia e aqueles relativos à

formação técnico-profissional de assistentes sociais, engenheiros e advogados estão presentes nos cursos de graduação e na produção acadêmica dos professores-pesquisadores, compondo mais apropriadamente o que poderíamos definir como um conjunto de conhecimentos sistematizados da cultura, ciência e da técnica produzidos historicamente pela humanidade. A concepção histórica de ciência evolui daquelas associadas às ciências ditas exatas, pautadas pelo método experimental, para as tecnociências e ciências aplicadas, passando pela emergência e consolidação das ciências humanas. No entanto, na contemporaneidade, como demonstra autores como Santos (1995) e Morin (2005), a ciência adquire um sentido largo, concernente à produção de saberes científicos, filosóficos, culturais e técnico-profissionais que comportam diferentes critérios de seleção de objetos, linguagens e métodos de produção de conhecimento e respondem, ao mesmo tempo, às críticas sobre o caráter demasiadamente restritivo e excludente do modelo positivista e às demandas históricas postas pela humanidade, sejam elas de natureza econômica, política, teórica ou prática.

Seja qual for a ênfase ao caráter multirreferenciado da Ciência na contemporaneidade, compreendemos que a Pedagogia se faz na dependência das dimensões político-filosófica, teórica e prática. Nesse sentido, podemos dizer que essa Ciência mantém sua vinculação com os meios sem perder de vista os fins educativos. Para isso, faz-se necessário o exercício constante de teorizar a prática e praticar a teoria ao mesmo tempo em que se projetam objetivos, princípios e diretrizes basilares para o processo formativo, educativo e pedagógico. A Pedagogia é assim uma Ciência da *Práxis* e para a *Práxis* (SCHMIED-KOWARZIK. 1983), ou seja, a Pedagogia é um campo de investigação que, além de teorizar sobre a educação em contextos concretos, produz saberes fundamentais para a prática educativa e pedagógica. Nisso se diferencia de outras ciências que também tem a educação com um de seus objetos de investigação, como são os casos da História, da Sociologia e da Psicologia, pois tem os problemas pedagógicos como ponto de partida e de chegada de sua reflexão teórico-prática.

Não por acaso, Libâneo (2005), grande pesquisador do tema, reconhece a Pedagogia como uma das ciências que abordam o fenômeno educativo ressaltando que, embora esta não se coloque em lugar hierarquicamente superior, teria um papel diferenciado, pois seria a ciência integradora dos aportes dados por outras ciências da educação, conferindo o “enfoque propriamente educativo da realidade educacional e educativa” (LIBÂNEO, 2005, p. 71). Pimenta (2011), por sua vez, compreende que a Pedagogia, tendo como objeto a educação enquanto prática social, coloca para si a problemática da “ação de educar” como ato educativo e como intervenção, fazendo convergir o interesse entre investigação (para conhecer) e prática (para agir), o que não ocorre com outras ciências que tem como o objeto, dentre outros, a educação. Já Franco (2008), entende que o objeto de estudo da Pedagogia é a educação em suas múltiplas dimensões e de modo especial a *práxis* educativa. O objetivo da ciência pedagógica seria então o esclarecimento reflexivo e transformador da *práxis* educativa, exercendo sobre ela sua ação teórico-prática, ou seja, a *práxis* pedagógica. Por diferentes abordagens teóricas visualizamos então a especificidade do objeto, do método e dos problemas científicos próprios da Pedagogia que não precisando conformar-se aos padrões e parâmetros de outras ciências merece ter seu estatuto científico legitimado e reconhecido e seu curso orientado por estudos pedagógicos o que, por sua vez, supõe que a identidade profissional dos pedagogos tenha a Ciência da Pedagogia, e não à Docência, com base de sua formação, considerando como veremos a seguir a amplitude do fenômeno educativo e das práticas pedagógicas na contemporaneidade.

4 A AMPLIAÇÃO DOS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO

Embora a escola e a educação escolar sejam por excelência, desde a modernidade, a forma e instituição social a qual associamos e atribuímos a função educativa, é válido lembrar que a educação não é una. Ao contrário, a educação se manifesta cada vez mais na sociedade hodierna por diversificadas práticas

pedagógicas que se realizam através de agentes diversos em diferentes espaços e tendo como público-alvo uma miríade variada e heterogênea de sujeitos e atores sociais. Buscando categorizar tais práticas, Libâneo (2005) identifica três modalidades básicas de educação existentes na atualidade: informal (não-intencional), não-formal e formal (intencionais). A educação informal ocorre como processo formativo não planejado, disperso e difuso que acompanha a socialização. O exemplo clássico é o da educação familiar e das ações dos pais sobre os filhos. A distinção entre a educação formal e não-formal é feita com base no grau de estruturação, sistematização e formalização. Assim, a educação formal pode ser identificada com a educação escolar, a educação profissional, os cursos de formação técnico profissional normalmente conduzidos por instituições formais de ensino, enquanto a educação não-formal pode se associar as práticas educativas dos movimentos sociais, do teatro de rua e de outras iniciativas conduzidas por organizações sociais das mais diversas.

Observamos que, nas diferentes modalidades de educação, vem crescendo, diversificando-se e complexificando-se cada vez mais as ações educativas. Nas áreas de comunicação, entretenimento, cultura, política, serviços, formação profissional, produção de materiais didáticos e pedagógicos são ricas as possibilidades de criação de novos modelos e formas de intervenção pedagógica e educativa ampliadas pelo desenvolvimento de novas tecnologias. Franco (2008) acredita, entretanto, que exista atualmente um distanciamento entre a esfera das ações educativas e a esfera do exercício pedagógico, em uma sociedade complexa e com forte potencial educacional, mas que dependeria de ações científicas e pedagógicas para transformá-lo em possibilidades educativas, aproximando e reintegrando essas duas esferas (educativa e pedagógica). O caráter intencional e planejado das ações educativas que se dão no âmbito da educação formal e não-formal demandaria a atuação de um profissional que atue pedagogicamente no planejamento, pesquisa e gestão dos sistemas de ensino, na escola, nos espaços culturais, nos movimentos sociais, nas organizações não-governamentais, nas empresas, etc. Esse profissional seria o pedagogo, que conforme descreve Libâneo:

(...) é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. Em outras palavras, pedagogo é o profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações (LIBÂNEO, 2005, p.139).

Historicamente, além da formação de professores para os níveis da educação infantil e do ensino fundamental e para as modalidades de educação de jovens e adultos, educação à distância, e educação especial, dentre outras, o curso de Pedagogia contribuiu significativamente para a formação de profissionais que se ocuparam da gestão administrativa e pedagógica das escolas, da coordenação do trabalho pedagógico dos professores e da orientação educacional e pedagógica dos estudantes. Contudo, o trabalho dos pedagogos na contemporaneidade se expandiu significativamente para os espaços não escolares com destaque para as áreas da cultura, saúde, instituições socioeducativas, mídias, museus, educação ambiental, pedagogia hospitalar, jurídica, social, etc. sendo esses espaços, entretanto, pouco problematizados nos cursos de Pedagogia, tanto no que se refere à sua especificidade, fundamentos e significados político-pedagógicos quanto no que tange a sua relação e interface com a educação escolar.

Contudo, fincados à ideia de que a docência e não a Pedagogia deve constituir a “base identitária da formação do pedagogo” muitos pesquisadores têm ignorado a evidente constatação de que se “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.75).

De certa forma, a nova proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia reitera esse entendimento equivocado e reduzido da Pedagogia enquanto Ciência e campo de atuação profissional, com o agravante de fragmentar ainda mais a formação de pedagogos e docentes ao propor habilitações distintas para educação infantil e ensino fundamental, ignorando o acúmulo do conhecimento teórico e prático da Pedagogia e desvirtuando as contribuições das ciências

auxiliares, como a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia da Educação sobre as finalidades, condicionantes e especificidades do processo de desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Pedagogia passou, ao longo de sua história, por reformulações e mudanças que, a pretexto de resolver o problema de falta de identidade própria, acabaram por negligenciar aspectos importantes que configuram um campo de formação: sua base científica e a amplitude do campo de atuação profissional. Apesar disso, o curso resistiu e é hoje o segundo mais procurado no Sistema de Seleção Integrada (SISU)³ e o terceiro em número de alunos matriculados em todo o Brasil⁴, sendo, portanto, alvo de disputas políticas e grandes debates na comunidade científica.

Em nosso entendimento, a proposta posta em discussão pelo CNE desconsidera a concepção da Pedagogia enquanto uma ciência voltada para compreensão do fenômeno educativo em seus múltiplos aspectos e para a intervenção consciente e reflexiva nas práticas pedagógicas, articulando teoria e prática a partir de intencionalidades definidas com base no sentido amplo de humanização dos seres humanos. De outro modo, ignora a multiplicidade de práticas pedagógicas desenvolvidas por pedagogos em diferentes espaços não-escolares (museus, empresas, hospitais, instituições socioeducativas, etc) e fecha os olhos para articulação necessária entre os níveis de ensino da educação infantil e fundamental que se confirma como um processo contínuo e unitário de

³Conforme dados de: INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **SISU - Sistema de Seleção Unificada**, [2021]. Disponível em: sisu.mec.gov.br. Acesso em: 06 jun. 2021.

⁴Dados do Censo da Educação Superior divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**, [2021]. Ementa (descrição). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 22 nov. 2021.

formação e cujo êxito depende do conhecimento teórico e prático dos professores sobre os fundamentos da educação e da didática que, ainda que respeite as especificidades das fases do desenvolvimento infanto-juvenil, não pode ser cindido em currículos que privilegiem uma ou outra dessas etapas do desenvolvimento e do ensino.

De outro modo, a apresentação de tal proposta construída no âmbito de um órgão consultivo e deliberativo composta por representantes do Estado e da Sociedade Civil prescindiu do debate necessário com instituições de pesquisa da área de educação, associações profissionais, órgãos representativos de classe, instituições de ensino (em especial, as faculdades de Educação) e professores e pedagogos inseridos nos diversos níveis de ensino e modalidades de educação escolar e não-escolar. Não surpreende que a proposta tenha recebido críticas de instituições importantes como a ANFOPE e ANPED. Entretanto, considerando os interesses econômicos, políticos e corporativos em disputa, com destaque para aqueles dos conglomerados privatistas que dominam o mercado da educação superior no Brasil e tem seus porta-vozes CNE, enfrentar mais essa regressão no campo da formação de professores e pedagogos não será tarefa fácil e exigirá mobilização constante, intensa e articulada entre instituições, sujeitos e atores sociais comprometidos com a formação de professores e pedagogos não como práticos, executores e entregadores de conteúdo, mas como profissionais e intelectuais críticos, reflexivos e engajados na e com a Pedagogia em seu sentido mais amplo, como dissemos antes, como Ciência da e para a *Práxis*, e acrescentaríamos nós: uma *práxis* necessariamente humanizadora e emancipadora.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papyrus Editora, 1996.

CRUZ, Giseli Barreto. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100005>. Acesso em: 22 nov. 2021

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**, [2021]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 22 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **SISU - Sistema de Seleção Unificada**, [2021]. Disponível em: sisu.mec.gov.br. Acesso em: 06 jun. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p97-113>

A EDUCAÇÃO INDÍGENA PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

INDIGENOUS EDUCATION THROUGH PUBLIC POLICIES IN BRAZIL

Luis Claudio Costa de Oliveira¹

Marcelo Wisnescky Correa Chiacchio²

Katia Eliane Santos Avelar³

Maria Geralda de Miranda⁴

Resumo: Xenofobia, preconceito e desejo de desmatar as florestas virgens brasileiras fizeram com que os colonizadores portugueses ignorassem a importância da cultura indígena, seus saberes medicinais e climáticos, entre tantos outros, para a preservação da natureza. A importância da escola indígena está em resgatar a identidade cultural perdida em razão das imposições dos dominadores. O objetivo deste estudo foi discutir a educação indígena no Brasil na atualidade, seus avanços e dificuldades. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica e documental retiradas das bases Scielo e Google Acadêmico. Foi possível observar que ainda existe descaso dos governantes em relação à educação indígena, não sendo respeitado todo o rico conhecimento desse povo originário do Brasil. Foi observado também a necessidade de mais políticas públicas voltadas à preservação do patrimônio

¹Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Universidade Iguazu e Mestrando Profissional em Desenvolvimento Local, Unisuam, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

²Especialista em Docência Superior em Gastronomia, Unyleya e Mestrando Profissional em Desenvolvimento Local, Unisuam, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

³Doutora em Ciências da Saúde e pesquisadora do programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local da UNISUAM.

⁴Possui graduação em Comunicação Social (Jornalismo) pela FACHA e em Letras Clássicas e Vernáculas pela FEUC. Doutora em Estudos Culturais pela UFF. Pós-doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ, em Narrativas Visuais pela Universidade Clássica de Lisboa e em Estudos Culturais Africanos pela UFRJ. Possui Curso de Aperfeiçoamento em Gestão e Empreendedorismo pelo Babson Entrepreneurship Program, no Babson College, EUA. Curso de Aperfeiçoamento em Study Abroad Program On Environmental Sustainability, pela UIW European Study Center. Foi Bolsista da CAPES e Coordenadora do Projeto "Implicações do Ambiente no processo de Ensino-Aprendizagem: Estudos sobre escolas Públicas do Complexo do Alemão, na Cidade do Rio de Janeiro?", apoiado pelo OBEDUC/CAPES, no período de 2013 a 2017. Foi coordenadora do programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local da UNISUAM, entre 2011 e 2016. Desenvolve estudos no âmbito do Desenvolvimento sustentável, da Educação ambiental, da cultura e da educação.

cultural indígena, e efetivação das legislações existentes, sobretudo as educacionais.

Palavras-Chave: Educação Indígena. Políticas Públicas. Políticas educacionais indígenas.

Abstract: Xenophobia, prejudice, and the desire to deforest virgin Brazilian forests meant that the Portuguese colonizers did not see the importance of the indigenous culture, its medicinal and climatic knowledge, among many others, for the preservation of nature. The importance of the indigenous school lies in rescuing the cultural identity lost due to the impositions of the dominators. The present study, through bibliographical and documentary research, aims to discuss indigenous education in Brazil today, its advances and difficulties. Thus, it was found that there is neglect of government in relation to indigenous education, not respecting all the rich knowledge of the people from Brazil. There was also a need for more public policies aimed at the preservation of indigenous cultural heritage, and the enforcement of existing legislation, especially educational ones.

Keywords: Indigenous education. Public policy. Indigenous educational policies.

Recebido em: 10/08/2021
Aceito para publicação em: 12/10/2021

1 INTRODUÇÃO

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2008), o ensino no Brasil iniciou no ano de 1549 pelos padres jesuítas. De origem confessional, tal educação foi importante para a transmissão da cultura e valores dos colonizadores. Esse ato de educar, em paralelo, também agia em catequizar e evangelizar os povos autóctones e perdurou por dois séculos.

Lustiago (2015) pontua que os colonizados tinham de aprender o português para interagir com textos bíblicos e colocar em ação os ensinamentos. O padre José de Anchieta era na época um dos profissionais mais famosos pela sua evangelização.

De acordo com Mubarac *et. al.* (2017), os povos indígenas, por décadas, foram deixados à própria sorte. Somente no ano 2000, que a educação indígena recebeu atenção dos governos, que melhoraram a infraestrutura para os professores ministrarem suas aulas.

Os desafios na educação indígenas são muitos. A falta de estruturas física e didática em todos os níveis educacionais, a evasão escolar nas aldeias e a falta de um plano mais adequado nas universidades para o acolhimento do indígena nestas instituições de ensino são alguns dos problemas enfrentados por este grupo.

Silva Júnior (2000) afirma que a ideia que pairava era que somente o homem branco poderia estudar, negando o conhecimento livresco a outros povos, como os indígenas. A educação escolar desconhecia os conhecimentos dos povos originários, que era passada de geração a geração, por meio da oralidade.

Sobre esse método educacional opressor, Paulo Freire dizia que o aluno era transformado em espectador sem ação, cujo foco era dominar o seu

intelecto e suas reações, o que leva ao assujeitamento e à falta de criatividade. Mas há outras formas do aprendizado das minorias ser libertador, e várias experiências educativas têm se desenvolvido satisfatoriamente, em específico com os indígenas, com ações e aprendizados muito importantes para tais povos (MONTE, 2000).

Sotopietra (2016) mostra que a proposta da educação brasileira tem em seu pilar o desenvolvimento da educação pelo intermédio das escolas, promovendo ações que visam equiparar todos os cidadãos brasileiro, em especial os mais vulneráveis como: os negros, pardos e indígenas.

O objetivo deste artigo foi discutir a educação indígena no Brasil na atualidade, seus avanços e dificuldades. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica, utilizando trabalhos publicados nas bases Google Acadêmico, Scielo, nos sites da Organização das Nações Unidas (ONU), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), do Ministério da Educação (MEC), livros, teses e dissertações. Para uma busca mais refinada foram utilizadas como palavras-chave “Educação Indígena”, “Políticas Públicas” e “Políticas Educacionais Indígenas”, tendo relevância apenas os trabalhos publicados no período de 2000 a 2021.

2 EDUCAÇÃO COMO AGENTE NECESSÁRIO PARA CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO

De acordo com Brandão (2007), a educação indígena remonta aos tempos do descobrimento do Brasil e foi realizada inicialmente por padres jesuítas, com a finalidade de catequizar os índios.

Segundo Freitas [2021?], a educação é um pilar importante na transformação de uma nação. Bons exemplos são países que valorizam a

ética, o trabalho e a educação de uma forma geral, o que os leva a ter economias mais sólidas e mais igualdade social.

De acordo com Lima (2020), no atual momento, tem-se um cenário desanimador para a formação de professores indígenas. Tem-se inúmeros obstáculos enfrentados pelos estudantes, uma vez que muitas universidades têm sua localização distante das aldeias, falta recurso para o indígena se manter na universidade, são discriminados pelos não indígenas e sofrem por não terem um local apropriado para morar.

O processo de seleção dos indígenas nas universidades públicas carece de uma política pública de divulgação de vagas ofertadas, levando estas informações a tribos de todo o território brasileiro e, principalmente, dando suporte total para que o indígena entre, e permaneça, até conclusão de sua graduação universitária. (DANTAS, 2018).

Os primeiros anos do século XX, mais precisamente os primeiros dez anos, foram, talvez, os mais difíceis para a educação indígena, pois foi o início da construção do projeto educação indígena. Uma educação voltada para a operação de um aprendizado cultural relevante para cada tipo de tribo, sobretudo respeitando os costumes indígenas, era o planejamento. Todavia, a diferenciação anunciada em leis específicas até aquela data não surtiu efeitos esperados, colocando em prova todo o sistema de educação, pois muitas das escolas não tinham o suporte adequado para atender a demanda indígena, ocasionando um aprendizado pelos povos originários igual a educação em escolas para não indígenas (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015).

Proporcionar uma educação que leve em consideração os valores da sociedade indígena, principalmente as raízes educacionais de seus antepassados, construindo um pilar educacional sólido e próspero e que englobe não só a educação formal, é a forma de se dar autonomia na

participação desses povos na educação em nosso País. (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010)

Conforme descrito por Tassinari (2008), quando o governo se mobilizou e se conscientizou que era mais plausível formar e contratar professores das próprias tribos, o salto na aprendizagem indígena foi magnífico, pois este mesmo professor interagia com os alunos nas duas línguas, respeitando essas culturas e enriquecendo o aprendizado desses povos.

Segundo Escola Educação da Bahia, EEB (BAHIA, [2020?]), a nomenclatura usada como “educação escolar indígena” é um termo altamente difundido para expressar o significado do ensino regular formal (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio em escolas com ensino regular), este modo de ensino difere do modo informal de estudos, pois tem uma diretriz curricular a ser desenvolvida por escolas que utilizam o ensino formal, citando o ensino informal, não se mantém uma grade curricular pré-determinada; utilizando-se de modos a serem adaptados pelos docentes no seu dia a dia respeitando a cultura, línguas e costumes indígenas.

Em entrevista da Conselheira de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, Professora Rita Gomes do Nascimento, à TV Brasil, disse que em todo o território brasileiro há 3.050 (três mil e cinquenta) escolas indígenas, contemplando a educação de aproximadamente 230 mil indígenas nas esperas do Ensino Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio, sendo detectado pelo Conselho a necessidade de abrir vagas em universidades em todo o território nacional para a formação de novos professores indígenas, pois o quadro de docentes que constam até esta data é de 16 mil profissionais autorizados a ministrar aulas para os povos originários. Ela disse ainda que mediante a pesquisa foi constatada a necessidade de uma abordagem mais agressiva deste órgão para a formação de professores do Ensino Fundamental

II e Ensino Médio, que muitas escolas estão com déficit enorme de profissionais capacitados a ministrar aulas que contemplem os materiais formais e informais da grade curricular indígena (TV BRASILGOV, 2015).

Sou professor na minha aldeia. Meu trabalho é mais na área de educação. Gosto de contribuir com minhas ideias com os colegas da escola, com os alunos e com a comunidade. Comecei a dar aula no ano de mil novecentos e noventa e seis. [...] O planejamento era tudo mandado pela Secretaria Municipal de Educação, tive que aceitar. As disciplinas eram todas na caixinha, separadas. Ensinei tudo o que estava no livro. Não sabia nem para que serviria esse ensinamento, eu não tinha nem vontade de dar aula. Mas eu não deixava de ensinar na língua. [...] Por isso, a comunidade local sempre pedia para eu não sair mais de lá. Percebi então, que gostaram do meu trabalho. Um dia pensei por que será que sou professor, para que ensinar as crianças? Antes a minha ideia era que os alunos tinham que saber ler e escrever. Somente isso. Durante esse período participei de várias capacitações, encontros indígenas. E nesses encontros era pensado e voltado para a realidade da aldeia. Depois tive outras ideias e uma visão nova, mudou o meu modo de dar aula, o meu comportamento na aldeia. Passei a escutar mais os (as) idosos (as) contarem a nossa história, nossa tradição. Chegou na minha ideia que queria incentivar esse conhecimento. Foi essa a importância do meu trabalho em geral, que é pensar uma forma para meus alunos reconhecerem o que é nosso. Fiz um trabalho de conscientização com meus alunos para respeitar os mais idosos, aconselhei para não zombarem deles, incentivei para conversarem mais com eles, fazerem perguntas. Hoje os alunos respeitam o idoso, a idosa. Quero ajudar mais e buscar mais e mais e pensar em como a comunidade possa se autovalorizar. (NASCIMENTO; URQUIZA; BRAND, 2009, p. 08).

O acompanhamento pedagógico indígena, feito em todo território nacional, deve respeitar as histórias de todos as tribos indígenas brasileiras, deve extrair neste vasto universo todo o conhecimento pedagógico e cultural indígena e orientar os professores da cultura indígena a abordarem temas em conjunto da educação formal com a educação informal, educando nas duas culturas. (BAHIA, [2020?])

Segundo Garlet, Guimarães e Bellini (2010), nos dias atuais, profissionais de educação indígena têm uma relação mais ampla com projetos

pedagógicos multidisciplinares, corroborando com uma educação indígena voltada para o aprendizado bilíngue.

A fomentação de conteúdo pedagógico para o ensino, deve ser gerado por professores indígenas, assim terão adequação objetivada no aprendizado, irão absorver os ensinamentos dos nativos mais velhos das tribos, inserindo as tradições que facilitará para ambas as partes, ficando mais familiarizado (SCHWARTZMAN, 2018).

O investimento do governo em infraestrutura para os indígenas, principalmente na educação, nos últimos anos, tem ocasionado uma maior procura deste povo a cursarem o ensino superior, totalizando desafios para uma educação multidisciplinar, respeitando cada cultura (FUNAI, 2018).

De acordo com Zanin, Silva e Cristofoli (2018), a forma que vem sendo apresentada a educação nas aldeias tem estimulado os indígenas a estudarem, pois o método utilizado não é a educação formal. O método tem sido uma mescla da educação formal com a cultura indígena, trazendo uma grande aceitação para os povos originários.

A conselheira Rita Gomes do Nascimento, em sua entrevista, afirma que a formação do futuro professor indígena deve capacitá-lo a ministrar aulas na língua dos indígenas e na língua portuguesa (as tribos escolhem qual membro vai estudar e virar professor). Quando ocorre esta seleção, o futuro professor estuda por dois anos conteúdos gerais e por mais três anos conteúdos específicos indígenas em Universidades que contemplem esta grade curricular específica (TV BRASILGOV, 2015).

A forma de comunicação mais comum é a oral, contudo a escrita, por ter um grau de complexibilidade mais elaborado, precisa ser ensinada, sob pena dos indígenas não conseguirem se expressar por meio do código escrito.

De acordo com Cohn (2001), o método de ensino dos povos indígenas tem por finalidade aprimorar e interagir com todas as culturas que existem no Brasil atualmente, respeitando todos os povos e sua cultura ancestral. Existem vários relatos em livros e artigos científicos em que a estrutura curricular deixa de lado os povos indígenas, desmerecendo a cultura e principalmente a educação desse povo verdadeiramente brasileiro.

Segundo Meira (2020), em uma interação entre culturas, o ápice da educação indígena só será transcendente quando esta mesma sociedade der mais ênfase às suas tradições e os conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Projeta-se que no futuro, o aprendizado terá como pilar uma educação multidisciplinar, respeitando a cultura dos povos indígenas e os não indígenas, transpondo as barreiras culturais, cultivando uma relação harmoniosa de interação intercultural com uma educação de qualidade para todos.

2.1 Educação Indígena na Agenda 2030

A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), é uma diretriz de 2015, cujo foco é tornar o mundo mais próspero, com paz e liberdade e mais igualdade. Tem 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) que prevê acabar com a pobreza e a fome no mundo em todas suas facetas. É um grande calcanhar de Aquiles para desenvolvimento sustentável para todos os povos do planeta. O Objetivo 4 prevê assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Tal ODS se subdivide em 10 metas. A meta 4.5 diz ações no sentido de extinguir a discrepância de gênero na educação e assegurar igualdade para todos, em todos os níveis de educação e profissionalizantes, principalmente

para os mais vulneráveis. Incluindo os que têm alguma deficiência, crianças que vivem em vulnerabilidade social e aos verdadeiros cidadãos brasileiros, os indígenas.

Em junho de 2007, foi organizada a Assembleia Geral Ordinária do Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e do Caribe (FILAC) na cidade de Madri, Espanha, cujo objetivo foi discutir a implementação dos direitos institucionais dos povos indígenas. Os ODS apresentam uma oportunidade para os povos indígenas da Ibero-América, são como janelas para transversalizar a perspectiva indígena nas ações encaminhadas ao cumprimento da Agenda 2030, e assim dar um impulso decidido ao seu desenvolvimento. Deve-se abordar a Agenda 2030 pensando nos povos indígenas não como objetos e beneficiários das políticas de desenvolvimento, mas como atores e protagonistas (SEGIB, 2017).

As diretrizes da ONU são para os governantes de todas as nações, que precisam criar atividades reais para inclusão dos direitos dos povos indígenas no desenvolvimento sustentável da Agenda 2030, uma vez que há um número assombroso de 370 milhões de indígenas em extrema penúria. Como dito pela comissária adjunta da ONU, Kate Gilmore “Os indígenas são o exemplo vivo das pessoas mais desfavorecidas, mais marginalizadas e deixadas para trás” (AGÊNCIA BRASIL, 2018).

Constata-se que falta muito ainda a ser feito; tem-se um hiato entre o planejamento direcionado à educação indígena e a efetivação no campo. Uma questão importante quando se aborda a implementação da educação a distância é a infraestrutura como é bem exemplificado na prefeitura de Santarém do Pará, que nas modalidades do ensino fundamental e médio onde a educação tenta chegar de modo digital vem gerando uma dificuldade para ter

seu objetivo alcançado e assim infringindo o direito dos povos indígenas, segundo Rodrigues (2018).

Cordeiro (2018) afirma que não podemos esquecer de que na história da população brasileira, esforços minúsculos foram feitos para uma construção intelectual dos povos indígenas, levando-os a uma exclusão social.

Muito pouco foi feito para implementar esse plano educacional aos indígenas brasileiros. Ainda se precisa de ações educacionais, estruturas para professoras nas aldeias e nas escolas que recebem os indígenas. Precisa ser aplicado cada vez mais o conceito do educador Paulo Freire, que diz que o ensino não precisa ser imposto e sim amoroso:

seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas percepção sobre as injustiças sociais de maneira crítica (FREIRE, 1984, p. 89).

Conforme A Diretoria de Estatísticas Educacionais, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2020), com base nos dados do Censo da Educação Básica, o percentual de matrículas na educação de jovens e adultos de nível fundamental e de nível médio segundo cor/raça em 2019 é alarmante para a população indígena, são 22,2% brancos, 75,8% pretos/pardos, 2,1% amarelos/indígenas e 37,5% não declarados no universo EJA Fundamental, já no EJA Médio 31,0% brancos, 67,8% pretos/pardos, 1,2% amarelos indígenas, e 37,2% não declarados.

Dados comprovam que o ingresso de indígenas em cursos profissionalizantes não ultrapassa 1,4%. Praticamente não se vê uma qualificação oferecida e nem planejamento específico para os povos indígenas, que cada vez mais estão em contato com a civilização. Como oferecer um futuro dentro desse universo para essa população tão excluída, já que não se

oferece educação básica e muito menos educação profissionalizante. As trocas com indígenas precisam deixar de ser uma via única, sempre com foco nos seus conhecimentos, e exploração de seu habitat. Com esses dados do censo em 2019 comprova-se que quase nada mudou desde a colonização, como abordado no início deste estudo.

Conforme Baniwa (2013), a formação superior de indígenas tem uma importância focada em desenvolver espaços com intuito de transmitir seus conhecimentos multiculturais para população não indígena.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto foi possível observar as lacunas no ensino indígena. A discrepância dos números educacionais no Brasil quando se trata de indígenas ainda são alarmantes. Não restam dúvidas sobre a falta de políticas públicas voltadas exclusivamente à população indígena e suas questões educacionais. Tais políticas devem estar de acordo com a realidade e necessidade indígena.

No que tange às políticas educacionais, alguns pontos precisam ser revistos, como por exemplo, a formação de professores. É importante que estes sejam membros de suas comunidades pois, assim é garantido que a cultura indígena seja preservada e desse modo a chegada do indígena nas Universidades poderá ser garantida.

Contudo, observa-se ainda que mesmo diante de sua importante contribuição cultural, o lugar dos povos indígenas no cenário atual da educação ainda é preocupante. Poucas políticas públicas, poucos direitos e muita discriminação.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. ONU apela para que indígenas tenham atenção das autoridades. **Agência Brasil**, Brasília, 20 set. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2018-09/onu-apela-para-que-indigenas-tenham-mais-atencao-das-autoridades>. Acesso em: 25 set. 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Educação Escolar Indígena**. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, [2020?]. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/escolarindigena>. Acesso em: 07 set. 2020.

BANIWA, G. A lei das cotas e dos povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Fórum**, [s.l.], n. 119, 19 set. 2013. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>. p.09. Acesso em: 04 out. 2020.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-0188201000020004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 out. 2020.

BERGAMASCHI, M. A.; SOUSA, F. B.; Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Proposições**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 143-161, ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000200143&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 set. 2020.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

COHN, C. Culturas em Transformação: Os Índios e a Civilização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 36-42, abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8839200100020006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 out. 2020.

CORDEIRO, M. J. de J. A. Cotas no ensino superior: ação de resistência contra o racismo e de ascensão social de negros e indígenas. **Revista de Ciências Humanas**, [s. l.], v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3442>. Acesso em: 04 out. 2020.

Revista Lex Cult, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 97-113, set./dez. 2021.

CRIADAS Novas Diretrizes Para Ampliar a Educação Escolar Indígena. Por TV BrasilGov. [s.l.]: TV BrasilGov, 12 jan. 2015. 1 vídeo (3 min 58s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Izjsp0QteLc>. Acesso em: 05 set. 2020.

DANTAS, C. Estudantes Indígenas São os que Menos Contam com Apoio Público para Pagar a Universidade. **G1**, Rio de Janeiro, 19 abr. 2018. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/estudantes-indigenas-sao-os-que-menos-contam-com-apoio-publico-para-pagar-universidade.ghtml>. Acesso em: 04 out. 2020.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREITAS, E. de. Educação, base do desenvolvimento. **Brasil Escola**, [s. l.], [2021?]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/educacao-base-desenvolvimento.htm>. Acesso em: 18 set. 2020.

FUNAI. **Cresce o número de estudantes indígenas nas universidades**. Brasília, DF: FUNAI, 2018. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias4720-cresce-o-numero-de-estudantes-indigenas-nas-universidades>. Acesso em: 20 set. 2020.

GARLET, M.; GUIMARÃES, G.; BELLINI, M. I. B. Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2010. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7967/2/Cotas_para_estudantes_indigenas_inclusao_universitaria_ou_exclusao_escolar.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

INEP. **Censo da Educação Básica - 2019** - Relatório Técnico. Brasília, DF: INEP/MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 19 nov. 2021.

LIMA, J. Educação indígena: o desafio de sair da comunidade para estudar na universidade. **Amazônia real**, Manaus, 26 jan. 2020. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/educacao-indigena-o-desafio-de-sair-da-comunidade-para-estudar-na-universidade/>. Acesso em: 04 out. 2020.

Revista Lex Cult, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 97-113, set./dez. 2021.

LUSTIAGO, A. Q. O direito nas missões jesuíticas da América do Sul. **Âmbito Jurídico**, São Paulo, n. 136, 1 maio 2015. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-136/o-direito-nas-missoes-jesuitica-s-da-america-do-s>. Acesso em: 04 out. 2020.

MEIRA, F. de O. Educação escolar indígena intercultural e o ensino de geografia. **E-Revista de Estudos Interculturais do CEI-ISCAP**, Dourados, n. 8, maio 2020. Disponível em: iscap.pt/cei/e-rei/n8/artigos/F.Meira_Educacao-escolar-indigena-intercultural-e-o-ensino-de-geografia.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

MONTE, N. L. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 118-133, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478200000030008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 set. 2020.

MUBARAC, S.; SANCHES, R.; DUARTE, de S. A. S.; BETIOL, C. A. A Educação Escolar Indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [s.l.], v. 11, n. 19, p. 58-75, jul. 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4761/3146>. Acesso em: 28 set. 2020.

NAÇÕES UNIDAS (Brasil). **Os objetivos do desenvolvimento sustentável no Brasil**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>. Acesso em: 17 set. 2020.

NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, A. H. A.; BRAND, A. J. Professores Índios e a escola diferenciada/intercultural a experiência em escolas indígenas Guarani e Kaiowá e a prática pedagógica para além da escola. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu, SP. **Anais[...]**. Caxambu-SP, 2009. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-5686-int.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

RODRIGUES, G. C. L. Quando a escola é uma Flecha: Educação Escolar Indígena e Territorialização na Amazônia. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 396-422. set./dez., 2018. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/651>. Acesso em: 19 nov. 2021.

SCHWARTZMAN, G. Os desafios da educação indígena para presidência, segundo pesquisadoras(es). **Carta Capital**, [s.l.], 23 out. 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/os-desafios-da-educacao-indigena-para-a-presidencia-segundo-pesquisadoras/>. Acesso em: 27 set. 2020.

SECRETARIA GERAL IBEROAMERICANA (Espanha). **Implementando a Agenda 2030 com os povos indígenas**. Madri: SEGIB, 2017. Disponível em: <https://www.segib.org/pt-br/implementando-la-agenda-2030-con-los-pueblos-indigenas/>. Acesso em: 05 ago. 2021.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas sugestões. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 out. 2020.

SILVA JÚNIOR, Gerson Alves da. Educação inclusiva e diferenciada indígena. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 40 - 49, mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 out. 2020.

SOTOPIETRA, A. U. O problema jurídico da articulação governamental nas políticas públicas e o acesso à educação indígena: análise do programa de apoio à formação superior e licenciaturas interculturais indígenas. **Prolind: Revista de Direito Constitucional e Internacional**, São Paulo, v. 96, jul./ago. 2016. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/RDConsInter_n.96.10. PDF. Acesso em: 20 set. 2020.

TASSINARI, A. M. I. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-244, ago. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16328>. Acesso em: 15 set. 2020.

*A EDUCAÇÃO INDÍGENA PELAS
POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL*

*Luis Claudio Costa de Oliveira
Marcelo Wisnescky Correa Chiacchio
Katia Eliane Santos Avelar
Maria Geralda de Miranda*

ZANIN, N. Z.; SILVA, I. M. M.; CRISTOFOLI, M. S. Espaços Escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 201-222, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000100201&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 set. 2020.

Revista Lex Cult, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 97-113, set./dez. 2021.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p114-121>

EDUCADORES SÃO DEFENSORES DOS DIREITOS HUMANOS?

ARE EDUCATORS HUMAN RIGHTS DEFENDERS?

Amanda André de Mendonça¹

Pâmella Passos²

Evelyn Morgan³

Resumo: A análise proposta parte da perspectiva de que no contexto recente do país a liberdade de ensino vem sendo ameaçada através do acirramento dos debates envolvendo, por exemplo, um movimento denominado “Escola Sem Partido”. Identificamos que estes movimentos de perseguição à educadores têm se fortalecido através da internet com a disseminação de “denúncias” contra profissionais da educação e instituições de ensino. Tais grupos têm incentivado atos de perseguição e de intimidação a profissionais da educação, acusando-os de promover o que chamam genericamente de “doutrinação político-ideológica”. Nesse sentido, o presente texto busca examinar esse quadro recente de perseguição a professores que se consolidou no Brasil nos últimos dez anos a partir de reflexões originadas pelo estudo de viabilidade desenvolvido pelo IFRJ acerca da implementação de um programa de acolhimento para educadores no Brasil. Este trabalho é fruto, portanto, da pesquisa realizada e dos dados produzidos por este estudo. Através de metodologia qualitativa, envolvendo análise de questionários aplicados à educadores e em diálogo com diferentes autores, buscamos afirmar que educadores são defensores de Direitos Humanos e como os ataques orquestrados a estes agentes integram a agenda de retirada de direitos e corrosão da democracia no país.

Palavras-chave: Educadores. Direitos Humanos. Democracia. Neoconservadorismo.

¹Doutora em Política Social pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE / UFRJ e especialista em gênero e sexualidade pela UERJ.

²Professora do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Possui estágio de Pós Doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (2021) e também estágio de Pós Doutorado pelo Programa de Pós graduação em Antropologia Social/ Museu Nacional/ Universidade Federal do Rio de Janeiro(2016).

³Possui doutorado em História, Política e Bens Culturais pelo Centro de Pesquisas e Documentação em História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV).

Abstract: The proposed analysis starts from the perspective that in the recent context of the country the freedom of education has been threatened through the intensification of debates involving, for example, a movement called "School Without Party". We identify that these movements of persecution against educators have been strengthened through the Internet with the dissemination of "complaints" against education professionals and educational institutions. Such groups have encouraged acts of persecution and intimidation of educational professionals, accusing them of promoting what they generically call "political-ideological indoctrination". In this sense, the present text seeks to examine the recent persecution of teachers that has been consolidated in Brazil in the last ten years, based on reflections arising from the feasibility study developed by the IFRJ about the implementation of a hosting program for educators in Brazil. This work is, therefore, the result of the research carried out and the data produced by this study. Through qualitative methodology, involving analysis of questionnaires applied to educators and in dialogue with different authors, we seek to affirm that educators are defenders of Human Rights and how the orchestrated attacks on these agents integrate the agenda of withdrawal of rights and corrosion of democracy in the country.

Keywords: Educators. Human Rights. Democracy. Neoconservatism.

Recebido em: 27/09/2021

Aceito para publicação em: 10/11/2021

1 INTRODUÇÃO

Segundo relatório da Anistia Internacional de 2017, o Brasil é o país das Américas onde mais se matam defensores dos direitos humanos. Nesse mesmo ano, o relatório do Grupo Gay da Bahia apontou o país como aquele onde mais se mata LGBTs no mundo: 1 a cada 19 horas. O número de crimes contra mulheres, dentre eles o feminicídio, também figura entre os piores do mundo. Soma-se a isso o fato de que os números referentes ao racismo do Brasil também continuam crescendo. De acordo com os dados do Atlas da Violência, levantamento feito pelo FBSP (Fórum Brasileiro de Segurança Pública) em parceria com o Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), em 2018, 75,7% das vítimas de homicídio no Brasil eram negras.

E é nesse contexto que nos últimos anos a liberdade de ensino vem sendo ameaçada no Brasil através do crescimento e o acirramento dos debates envolvendo, por exemplo, um movimento denominado “Escola Sem Partido”⁴. Estes movimentos de perseguição a professores têm se fortalecido através da internet com a disseminação de “denúncias” contra profissionais da educação e instituições de ensino. Tais grupos têm incentivado atos de perseguição e de intimidação a profissionais da educação, acusando-os de promover o que chamam genericamente de “doutrinação político-ideológica.” Em grande parte, esta suposta doutrinação é associada à abordagem de temáticas presentes em uma educação em direitos humanos. Ou seja, a perseguição aos professores, a uma educação em direitos humanos, se intensifica significativamente neste contexto de aprofundamento no país da retirada de direitos e de avanço de movimentos contrários aos direitos humanos.

Uma estratégia usual destes movimentos que são contrários aos direitos humanos e aos educadores que os promovem tem sido a de notificar professores

⁴ESCOLA SEM PARTIDO. Quem somos. **Escola sem Partido**, 2019. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

extrajudicialmente. O objetivo deste tipo de ação é infundir o medo e cercear a liberdade dos educadores em sala de aula. Para isso, esses movimentos chegaram a criar um modelo de notificação extrajudicial, que pode ser facilmente encontrado na internet. Notificações desta natureza não possuem efeitos jurídicos, porém causam medo aos professores que as recebem, criando um clima de autocensura nas escolas, desdobrando-se em problemas de saúde física e mental. Assim, esses movimentos vêm utilizando o discurso de uma suposta neutralidade ideológica, para colocar no cenário educacional brasileiro projetos de viés conservadores, resultando em ataques e perseguições a educadores e educadoras que praticam uma educação democrática promotora dos direitos humanos.

Os impactos desse cenário de perseguição para os professores e educadores em direitos humanos tem sido tanto na esfera política, social, econômica e principalmente emocional. Nesse sentido, compreender a ameaça em curso para educadores e educadoras e sua necessidade de acolhimento e proteção é perceber o momento político vivenciado no Brasil e atuar na prevenção de violações aos Direitos Humanos, visto que o papel da Escola e seus profissionais é fundamental neste processo.

2 DESENVOLVIMENTO

Como nos aponta bell hooks (2013), uma educação como prática de Liberdade implica na realização de uma pedagogia engajada, e nesse sentido transgressiva. Paulo Freire (1987), renomado educador brasileiro com quem a autora trava um importante diálogo também aponta para a necessidade de uma educação popular comprometida com a mudança social e o fim das opressões.

Afirmando então uma educação democrática e transgressiva, apresentamos tais autores como referência metodológica, optando por uma condução dialógica, com ênfase na escuta coletiva dos diversos sujeitos envolvidos neste processo.

Outro ponto importante a ser levantado é a dificuldade em reconhecer-se como defensor dos direitos humanos, seja por receio de perseguição, ou por imaginar que há uma magnitude nas ações de defesa dos direitos humanos, não identificando nas práticas cotidianas de uma educação democrática, a defesa de pautas fundamentais como: combate à violência de gênero, luta antirracista, defesa do meio ambiente entre outros.

Compreendemos que as violações aos direitos humanos afetam a sociedade em geral, porém, há um impacto mais intenso naqueles que trabalham diretamente em sua defesa, a saber: os defensores dos direitos humanos. Ameaças e violências físicas são uma realidade bastante visível deste processo sofrido pelos defensores. No entanto, como identificado por programas de realocação temporal, com objetivo de proporcionar formação, descanso e recuperação, tais como os que são objetivo desta chamada, é fundamental que pessoas submetidas a situações de violência física e/ou emocional encontrem um tempo para respirar e cuidar de si.

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem⁵ divulgada pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), em junho de 2019, revelou que, em um universo de 48 países, os professores brasileiros são os que recebem os piores salários. Essa pesquisa entrevistou 2.447 professores da educação básica e 184 diretores de escolas brasileiras. Deste universo, 68% dos diretores afirmaram já ter presenciado situações de bullying entre alunos, dado que corresponde ao dobro identificado pela OCDE em outros países. Ressaltamos que o Brasil ocupa o último lugar num ranking internacional que mede a valorização do professor em 35 países.

Importante dizermos também que não existem hoje dados oficiais no Brasil que retratam a recente deterioração da saúde dos professores ou as tensões e perseguições sofridas pela categoria, mas há algumas iniciativas oriundas de

⁵INSTITUTO NACIONAL de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis). INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis>. Acesso em: 11 nov. 2021.

centros de pesquisas, universidades e até mesmo do setor privado para produção destes dados. Nesse sentido, vale mencionarmos a pesquisa feita pela Associação Nova Escola em 2018⁶ com 5.000 educadores que revelou que 66% dos entrevistados já precisaram se afastar do trabalho por questões de saúde.

Os dados acima reafirmam a dura realidade da imensa maioria de educadoras e educadores no Brasil. Tais dados representam os impactos na saúde de toda a categoria, em todas as regiões do país, campo e cidade, em todos os segmentos e redes de ensino. Um quadro de desvalorização e precarização do trabalho destes educadores que sempre existiu, mas que se intensificou significativamente nos últimos anos.

No último período a liberdade de ensino vem sendo ameaçada no Brasil com o crescimento e o acirramento dos debates neoconservadores em diferentes segmentos sociais, mas especialmente no campo educacional. O clima persecutório e de denunciamento sobre os docentes é cada vez maior e em muitos casos estes educadores vêm sofrendo processos judiciais por suposta doutrinação ideológica.

Os impactos desse cenário de perseguição aos educadores têm ocorrido tanto na esfera política, social, econômica e principalmente emocional. Diante deste cenário, o Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ, através do Grupo de Pesquisa em Tecnologia, Educação e Cultura – GPTEC, financiado pela Protect Defenders iniciou no ano de 2021 o projeto “Educadores são defensores de Direitos Humanos: estudo de viabilidade para criação de um programa de acolhimento no IFRJ”. O estudo, que encontra-se em realização, busca através de uma metodologia qualitativa e de aplicação de questionários virtuais em larga escala, compreender a ameaça em curso para educadores e educadoras e a

⁶TEIXEIRA, Larissa. 66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde. **Nova Escola**, 16 ago. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>. Acesso em: 11 nov. 2021.

necessidade de criação de um Programa de acolhimento e proteção para educadores no Brasil.

3 RESULTADOS E CONCLUSÕES

Aventamos a hipótese de que as disputas morais e seus desdobramentos para o campo educacional através da perseguição aos educadores são parte estruturante de um processo de desdemocratização de nosso país. Isso quer dizer que há para nós uma erosão de nosso regime democrático vem sendo implementada através da atuação da coalizão conservadora e de sua capacidade de mobilização via pauta moral.

Muitos estudos recentes sobre desdemocratização se concentram no enfraquecimento de normas sociais e de instituições anteriormente confiáveis, buscando identificar como sólidas democracias vem sendo afetadas por este fenômeno. No caso do Brasil é fundamental destacarmos exatamente a fragilidade de nosso regime, permeado em sua história por interregnos democráticos, marcado por inúmeros golpes e por instituições historicamente corrompidas. Um quadro, que para nós, acirra a desdemocracia em curso.

REFERÊNCIAS

ESCOLA SEM PARTIDO. Quem somos. **Escola sem Partido**, 2019. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO NACIONAL de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis). **INEP**, 2021. Disponível em:

*EDUCADORES SÃO DEFENSORES DOS
DIREITOS HUMANOS?*

*Amanda André de Mendonça
Pâmella Passos
Evelyn Morgan*

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis>. Acesso em: 11 nov. 2021.

TEIXEIRA, Larissa. 66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde. **Nova Escola**, 16 ago. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>. Acesso em: 11 nov. 2021.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p122-130>

PARA QUE SERVE A HISTÓRIA? OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

WHAT IS HISTORY FOR? THE CHALLENGES OF THE TEACHING PRACTICE

Denise Maria Deodato Silva¹
Érica Vítório Domiciano Abreu²

Resumo: Este texto é dividido em duas partes, a primeira, feita em parceria, tem por objetivo refletir sobre a constituição da história enquanto disciplina, seus usos e objetivos. Para tanto nos apoiaremos nas contribuições de Cerri (1999), Monteiro (2007) e Albuquerque Júnior (2016). Na segunda parte, apresentamos uma prática pedagógica desenvolvida com alunos do sétimo ano de uma escola particular do subúrbio do Rio de Janeiro - RJ, na qual uma das autoras atuou como professora de História, que tinha o objetivo de propor caminhos para que os alunos pudessem vivenciar novas formas de pensar e imaginar outras temporalidades.

Palavras-chaves: Ensino de História. Educação. Ensino.

Abstract: This text is divided into two parts, the first, done in partnership, aims to reflect on the constitution of history as a discipline, its uses and objectives. For this, we will rely on the contributions of Cerri (1999), Monteiro (2007) and Albuquerque Junior (2016). In the second part, we present a pedagogical practice developed with students in the seventh year of a private school in the suburb of Rio de Janeiro - RJ, in which one of the authors acted as a History teacher, whose objective was to propose ways for students to experience new ways of thinking and imagining other temporalities.

Keywords: History Teaching. Education. Teaching.

¹ Mestranda em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGEH/UFRJ) e Pós-Graduanda em Saberes e Práticas da Educação Básica com ênfase em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Graduada no curso de Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Gama Filho (2005). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF), coordenado pela Prof^a Dr^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação museal: conceitos, história e políticas (GPEM), coordenado pela prof^a Dr^a Fernanda Santana Rabello de Castro, do Museu Histórico Nacional.

² Pós-graduanda em Saberes e Práticas da Educação Básica com ênfase em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Pós-graduanda em Educação Infantil pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Graduada no curso de Licenciatura em História pela Unisum em 2007.

*PARA QUE SERVE A HISTÓRIA? OS
DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE*

*Denise Maria Deodato Silva
Érica Vítório Domiciano Abreu*

Recebido em: 15/10/2021
Aceito para publicação em: 08/11/2021

1 INTRODUÇÃO

“*Papai, então me explica para que serve a história.*’ Assim um garoto, de quem gosto muito, interrogava há poucos anos um pai historiador. (...) Decerto, mesmo que a história fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém. (...) Pessoalmente, do mais remoto que me lembre, ela sempre me pareceu divertida.” (BLOCH, 2001, p. 41-43).

Para que serve a história? A pergunta, aparentemente simples, que o filho de Marc Bloch formulou a seu pai historiador, é ouvida cotidianamente por inúmeros professores que se dedicam ao estudo e ao ensino desta disciplina. Justificar sua relevância, especialmente em um contexto caracterizado pelo negacionismo, em que o conhecimento científico é relativizado e a disseminação de *fake news* se torna cada vez mais comum, é uma tarefa que se faz cada vez mais necessária e urgente.

Hoje poderíamos dizer que o ensino de história serve para relativizar o conceito de verdade, desvendar pontos de vista, confrontar ideias e desnaturalizar fenômenos sociais. Em síntese, poderíamos defender que ele nos permite ampliar a nossa compreensão sobre o mundo e nos possibilita pensar em novas formas de nos posicionar diante dele, mas dizer apenas isso não é suficiente.

É preciso que sejamos capazes de dialogar com nossos alunos, de construir com eles um conhecimento histórico que não se justifique pelo passado em si, mas que se constitua a partir das demandas do nosso tempo, para que eles sejam capazes de questionar, por exemplo, o que é racismo, homofobia e feminicídio? Por que esses fenômenos existem em nossa sociedade? Por que existem tantos conflitos e tantas guerras? Por que observamos no mundo tão grande desigualdade social? A história pode ser uma importante ferramenta para que os nossos alunos percebam o caminho que percorremos, enquanto sociedade, e para que juntos sejamos capazes de construir um mundo melhor, mais justo e igualitário.

As dificuldades em alcançar esses objetivos passam por várias instâncias, entre as quais podemos citar os métodos através dos quais a História é ensinada aos estudantes, baseados em uma concepção de ensino tradicional que apresenta

aos alunos uma disciplina estática, linear e cronológica, para a qual seria suficiente apenas a “decoreba”; os modos de formação aos quais os professores têm sido submetidos; e uma crise social mais ampla, manifestada no cotidiano e materializada no descompasso entre as expectativas dos professores e dos alunos.

2 POR QUE ESTUDAR E ENSINAR HISTÓRIA?

A constituição da história, enquanto disciplina ensinável, esteve ligada a objetivos que se alteraram substancialmente ao longo do tempo. Criada no século XIX, essa disciplina, segundo Luis Fernando Cerri (1999), foi utilizada para estabelecer a hegemonia burguesa, com objetivo de alcançar um consenso social em que fosse justificado o poder desta classe e de seus aliados. Nesse contexto, a história era tida como uma disciplina capaz de estabelecer uma identidade única e nacional, sobre todas as outras, “que homogeneíza, cultural e juridicamente os cidadãos, a partir de um passado comum, que, via de regra é inventado”. Dentro desse contexto, a história pode ser considerada um instrumento de unificação ideológica capaz de igualar o estatuto de todos os homens, convertendo-os de súditos a cidadãos (CERRI, 1999, p. 138-139).

Segundo Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2016), a história na era moderna, tal como na Antiguidade, continua visando educar e moralizar. No entanto, a ênfase de suas ações recai para a questão da formação de cidadãos “que não habitam nem são representantes ou dirigentes políticos de cidades, mas de nações”. Nesse contexto, a história passa a ser a história nacional, a história dos grandes feitos, fatos e homens. A história colabora assim, para a construção do cidadão patriota “aquele que ama a sua nação, que dela tem orgulho por tudo de glorioso que fez ou representou no passado” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 25).

Essa perspectiva se alterou significativamente nas últimas décadas devido, em grande parte, à influência do movimento dos Annales e de sua defesa por um estudo do passado que não faz sentido em si mesmo e que não esteja

desconectado do contemporâneo. Sobre esse assunto, Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2016, p. 30) defende que o passado está sujeito a “constante reelaboração de sua inteligibilidade a partir das questões que lhe são formuladas a partir das preocupações, das condições históricas do presente em que é interrogado, estudado, analisado e ensinado”. Na opinião do autor, uma das funções sociais da história é construir o passado, dotando a sociedade de uma visão de tempo que vá além daquilo que se define e se pensa como presente. Segundo o autor:

A história serve para que possamos realizar, no plano do conhecimento, do pensamento, do imaginário, da memória, aquilo que não podemos fazer no plano da realidade e da empiria: sair do presente, ausentar-nos desta temporalidade que nos cerca, olhar este tempo de fora e ter com ele uma relação de distanciamento, de estranhamento, ter, dele, uma visão perspectiva (...). A história possui assim, essa função lúdica de brincarmos de sair do presente, de tentarmos imaginar como viviam, como sentiam, como pensavam os homens e mulheres do passado. . (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 30-31).

Essa perspectiva também é defendida por Cerri. Segundo o autor, a História nos possibilita, “pelo exemplo de outros lugares e outras épocas, colocar o nosso sistema e os nossos valores sob discussão, para que o aluno perceba por si mesmo as limitações e os interesses envolvidos na montagem das estruturas que regem o nosso cotidiano” (CERRI, 1999, p. 142).

No que se refere especificamente ao ensino, o autor defende que a história, enquanto disciplina, serve para que os homens possam pensar historicamente, colaborando na formação de identidades e no reconhecimento de que todos somos sujeitos históricos e, como tal, estamos “presos” às possibilidades e limitações de ação do nosso próprio tempo. Ainda segundo o autor, o seu ensino serve para “contribuir para que os educados contribuam para a tão difícil e utópica construção da felicidade humana” (CERRI, 1999, p. 142).

Essa percepção também é compartilhada por Ana Maria Monteiro. Segundo a autora, o ensino de História “contribui para auxiliar os alunos a compreender a

historicidade da vida social, superando visões imediatistas, fatalistas, que naturalizam o social”, cabendo aos professores de História, nesse contexto, a difícil, mas necessária tarefa de buscar alternativas para ao seu enfrentamento. (MONTEIRO, 2007, p. 11)

3 COMO TORNAR O ENSINO DE HISTÓRIA MAIS SIGNIFICATIVO E PRAZEROSO? REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

De forma a tornar o ensino de história mais significativo e prazeroso e de buscar alternativas a práticas e métodos centrados em aulas expositivas em que o livro é a principal ferramenta pedagógica, foi proposto aos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II, uma atividade educativa relacionada a unidade temática: “O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias”, objeto de conhecimento: “A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História”, através das habilidades: (EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia; e (EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico (BNCC, 2017, p. 422-423).

A atividade proposta consiste em três etapas. Inicialmente solicitou-se que os alunos pesquisassem: o que são especiarias? Quais os seus principais tipos? Como poderiam ser utilizadas? Qual a sua origem? Como eram adquiridas? Como eram transportadas e comercializadas? Qual a sua importância no contexto das Grandes Navegações?

Após esse primeiro momento era solicitado que os alunos se dividissem em grupos, que adquirissem algumas especiarias (canela, cravo, noz-moscada, pimenta e gengibre) e as levassem para a escola, Durante a atividade nós ressaltávamos a importância que esses ingredientes possuíam no contexto das Grandes

Navegações, a importância que possuem agora, dialogávamos sobre a forma como esses produtos eram adquiridos no século XV/XVI e a forma como eles podem ser adquiridos agora, propondo um deslocamento de temporalidades.

Em aula, parte desses ingredientes era guardada e parte era manipulada pelos alunos, que a partir desse contato poderiam conhecer suas diferentes formas, cores, aromas e texturas, e poderiam compartilhar com os colegas de outras turmas o que aprenderam sobre cada um desses elementos. Nesse momento, os alunos não faziam uso de memorização e compartilhavam com os colegas o resultado de suas pesquisas e das conversas que havíamos tido em aula.

A terceira etapa desta atividade, realizada na quadra da escola, consistia em produzir coletivamente alguns biscoitos de especiarias³. Nesse momento, os alunos literalmente colocavam a mão na massa e depois provavam os ingredientes que eles mesmos haviam escolhido.

A partir dessa atividade lúdica era possível fazer com que os alunos provassem de um tempo que nunca experimentaram e realizassem a experiência de sair da sua própria temporalidade “para dar um passeio por paisagens e tempos, cenários e cenas, personagens e pessoas que constituíram e habitaram outros tempos”. Sobre esse assunto, Durval Muniz Albuquerque Júnior nos lembra que:

A aula de História, como o romance histórico, como o filme baseado em fatos reais, como o videogame de temática histórica, deve permitir a experiência fascinante de saída do tempo, de abandono do seu regime de historicidade, de temporalidade, para experimentar outros regimes de historicidade e de temporalidade. A saída imaginária do presente, que um texto ou uma aula de História proporciona, permite que se tome distância em relação ao presente. (...) O aprendizado da variedade e da diversidade humanas no tempo é uma tarefa precípua do professor de História, que está na escola não apenas para ensinar dado conteúdo, cumprir um currículo: a finalidade precípua do ensino de História é a formação de valores, a produção de subjetividades (...) (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 26).

Esta atividade foi criada a partir de uma reflexão sobre a prática docente em história e representa um esforço em propor alternativas ao dito “ensino tradicional” e

³ A receita com os ingredientes completos encontra-se disponível em: <https://www.aquinacozinha.com/biscoito-de-especiarias/>. Acesso em: 29 ago. 2021. Revista Lex Cult, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 122-130, jan./abr. 2022.

linear, cuja principal ferramenta pedagógica, a despeito de inúmeras críticas, continua sendo o livro didático. Consideramos que, através desta proposta possamos em algum nível alcançar o deslocamento de temporalidades, defendido por Durval Muniz, em que professores e alunos possam construir aulas mais dinâmicas e profícuas, que tornam o ensino de História mais lúdico, aprazível e significativo e por que não, como dito por Marc Bloch, mais divertido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto professoras da rede particular de ensino do Rio de Janeiro, sabemos que a implementação de atividades como essa requer um tempo de planejamento e de implementação que muitos professores em seu cotidiano não são capazes de dispor. Isso se deve a múltiplos fatores, dentre os quais podemos citar, falta de infraestrutura, de recursos materiais de motivação e de apoio.

Muitas instituições de ensino, especialmente no caso das escolas particulares, ainda centram-se excessivamente na utilização de livros didáticos e concedem pouco ou nenhum espaço para o desenvolvimento de atividades que alcançam outros objetivos e espaços que não “tirar” boas notas e ficar dentro de sala. As escolas tradicionais, fechadas em si mesmas, muitas vezes se engessam em seus próprios métodos e colaboram para o que o ensino se torne desmotivador, chato e sem sentido.

Dentro de um contexto tão desanimador, como o vivenciado atualmente em nosso país, em que os níveis de desvalorização da escola e dos profissionais da educação alcançam patamares cada vez mais alarmantes, cabe a nós, docentes, o enorme desafio de oferecer resistência a tudo que nos diminui e nos limita, refletindo cada vez mais sobre a nossa prática, investindo na nossa qualificação profissional e propondo novas e mais significativas formas de ensinar e de aprender.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. *In*: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 21- 42.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**, ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CERRI, Luis Fernando. Os objetivos do Ensino de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 5, p. 137-146, out. 1999. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12442/10931>. Acesso em: 15 maio 2021.

MONTEIRO, Ana Maria. Por que estudar História? Por que estudar o passado, se o importante é o presente? *In*: **Professores de história entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p131-141>

**NOVO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS
NEOLIBERAIS BRASILEIRAS**

***NEW HIGH SCHOOL IN THE CONTEXT OF BRAZILIAN NEOLIBERAL
COUNTERREFORMS***

Katharine Ninive Pinto Silva¹

Resumo: O artigo aborda o tema do Novo Ensino Médio em curso, a partir da chamada Reforma do Ensino Médio e como esse processo busca instituir uma contrarreforma neoliberal e uma cultura conservadora no Brasil. Para tanto, foi realizada revisão bibliográfica, cujos principais resultados são: a contrarreforma do Ensino Médio está pautada por uma formação num modelo flexível, voltada para os interesses do Capital, buscando formar o trabalhador flexível e adaptado às condições precárias de trabalho. Além disso, busca a adoção de estratégias de redução dos “custos” educacionais e de formas de privatização da educação, através da fragmentação do currículo e do aprofundamento da dualidade educacional.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Neoliberalismo. Contrarreforma.

Abstract: The article addresses the topic of New High School in progress, from the so-called High School Reform and how this process seeks to institute a neoliberal counter-reform and a conservative culture in Brazil. Therefore, a literature review was carried out, whose main results are: the counter-reform of high school is guided by training in a flexible model, focused on the interests of Capital, seeking to train flexible workers and adapted to precarious working conditions. In addition, it seeks to adopt strategies to reduce educational “costs” and forms of privatization of education, through the fragmentation of the curriculum and the deepening of educational duality.

Keywords: New High School. Neoliberalism. Counter-Reform.

¹Professora Associada 2 do Núcleo de Formação Docente (UFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd (Centro de Educação - Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005), Mestra em Educação (2000) e Pedagoga (1997) pela Universidade Federal de Pernambuco, concluiu Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017).

*NOVO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS
CONTRARREFORMAS NEOLIBERAIS
BRASILEIRAS*

Katharine Ninive Pinto Silva

Recebido em: 18/10/2021
Aceito para publicação em: 08/11/2021

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Coutinho (2012), no contexto do neoliberalismo, é mais adequado considerarmos o termo “contrarreforma”, a partir do que é apresentado por Antonio Gramsci, nos Cadernos do Cárcere. De acordo com o autor, o termo contrarreforma, nos Cadernos do Cárcere, faz referência a restaurações realizadas com a combinação entre o velho e o novo, com predominância do momento do velho. Apple (2002) trata desse fenômeno utilizando o conceito de “restauração conservadora” e também resgata o conceito de “modernização conservadora”, de Robert Dale, para se referir ao fenômeno que ele descreve como “viragem para a direita”, com grande interesse pelas Políticas Educacionais.

Esse processo de “restauração conservadora” ou “modernização conservadora” acontece, de acordo com Apple (2002), a partir de um processo que agrega quatro grupos fundamentais: os neoliberais (grandes críticos da educação escolar, atrelando os maus resultados na economia a uma ineficiência do modelo em curso), os neoconservadores (defendem currículo obrigatório, provas em larga escala, um “retorno” a um padrão de qualidade melhor e a uma “tradição ocidental” caracterizada pelo patriotismo e uma visão conservadora da educação do “caráter”), os populistas autoritários (direita cristã, que reivindica a centralidade das questões de autoridade, moralidade, família, igreja e “decência”) e a nova classe média de gerentes e profissionais qualificados (preocupados com critérios de eficiência, estratégias de avaliação, medição e controle de qualidade, fornecendo os conhecimentos técnicos necessários para implementar as políticas de modernização conservadora).

Uma outra ação no sentido de consolidar a retórica neoliberal vem se dando através da incorporação dos resultados em avaliações em larga escala como indicador de qualidade, pelos organismos internacionais, desde 1980. Além disso, desde os anos 1990, a Organização Mundial do Comércio (OMC) listou a educação entre as atividades comerciais que passou a regular. Através do Acordo Geral para o

Comércio e Serviços (GATS), a educação passou a ser tratada como um mercado educacional internacionalizado. Neste momento, a avaliação como indicador de qualidade ganha maior dimensão. No ano 2000, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) começou a realizar o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). De uma forma geral, os organismos internacionais vêm orientando ações no sentido de que sejam criadas as condições para a ofensiva do privado contra o público.

Em relação à educação brasileira, de acordo com Peroni (2020), é importante considerar a atuação dos chamados *think tanks*, especialmente dois deles: o Instituto Millenium e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), através do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (Ceipe). De acordo com Peroni (2020), o Ceipe também está vinculado à Universidade de Harvard e conta com o apoio do Instituto Brookings, além de outras parcerias no Brasil, dentre elas a Fundação Lemann e o Movimento Todos pela Educação, com o objetivo de influenciar as políticas educacionais nas secretarias de educação.

Diante desse contexto, as reformas (ou contrarreformas) neoliberais brasileiras mais recentes se expressam com grande impacto. Em 2016 e 2017 foram realizadas reformas que Santos (2021) caracteriza como contrarreformas: a Contrarreforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017); a Emenda Constitucional nº 95/2016 do teto dos gastos públicos que acaba limitando por 20 anos o investimento de recursos na área da saúde e educação; a Contrarreforma da Previdência (PEC nº 287/ 2016) e, no âmbito da Educação, a chamada Contrarreforma do Ensino Médio, realizada através da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017.

Considerando tais elementos, neste artigo buscamos responder à seguinte questão-problema: Como o novo Ensino Médio contribui no processo de consolidação da ideologia neoliberal nas Políticas Educacionais Brasileiras? A metodologia utilizada consiste no levantamento bibliográfico e, nas próximas seções, são apresentadas as principais considerações acerca desta problemática.

2 POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Os organismos internacionais e as organizações empresariais (internacionais e locais) começam a afinar os discursos. No Brasil, foi criado em 2001 o “Movimento Brasil Competitivo”, presidido por Jorge Gerdau, empresário que veio inclusive a assessorar a Presidenta Dilma. Esse Movimento foi criado em parceria com o Banco Mundial e com, nas palavras de Motta e Leher (2020, p. 244), “[...] a ‘ressuscitada’ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID); das coalizões com o Programa de Reforma Educativa da América Latina e Caribe (PREALC)”. Em 2007, esse discurso ganhou ainda maior organicidade, inclusive com o Governo Federal, com a criação do Movimento Todos pela Educação. O impacto dessa coalizão pela educação no Brasil significou a hegemonia de uma forma de analisar a educação que Motta e Leher (2020, p. 245) descrevem como a avaliação de que:

[...] a educação fundamental foi universalizada, mas carece de qualidade; o Estado e os professores fracassaram na reversão do quadro de repetência, de evasão e de baixo desempenho escolar, então, é legítima a participação ativa da sociedade civil, leia-se, das organizações vinculadas ao capital, na condução dos assuntos educacionais, ainda que em confronto com professores avessos às tais “reformas”.

Além disso, o avanço neoliberal, de acordo com Motta e Leher (2017), também vem sendo sentido através de um processo de “reconversão” da formação dos professores. Ainda de acordo com os autores, a sanha privatista também é sentida nas redes de ensino através de aumento de mecanismos de controle e de novas formas de precarização do trabalho docente. Motta e Leher (2017, p. 246) apresentam, ainda, o que eles chamam de “outras ‘faces da tragédia docente’”:

[...] ‘o professor desqualificado’ como forma de submetê-lo à racionalidade econômica da educação acirrando a ‘degradação social da profissão’ (Ibidem, p. 164); ‘o professor responsabilizado’ pelo ‘fracasso’ escolar; ‘o

professor eadeizado', formado predominantemente em cursos a distância em instituições privadas não universitárias.

Atingindo em cheio a formação inicial de professores, a Educação a Distância (predominantemente privada) também volta seus tentáculos para a Educação Básica. Em 2017, através do Decreto nº 9.057, (Brasil, 2017), revogado no dia seguinte, o então Ministro da Educação Mendonça Filho buscou autorizar a oferta de cursos a distância na Educação Básica (sobretudo no ensino médio e profissional, mas admitindo ensino a distância também no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano). A oferta para o Ensino Fundamental de Ensino a Distância estaria restrita às escolas com déficit de professores. Depois de revogado, foi reapresentado dias depois considerando a possibilidade de ensino a distância no Ensino Fundamental apenas em casos emergenciais. Isso, na prática, mantém a questão anterior como possibilidade, de acordo com Motta e Leher (2017).

Esse decreto, em relação ao Ensino Médio e profissional, “[...] possibilita a entrada de grandes corporações privadas-mercantis, a maior parte delas controlada pelos fundos de investimentos, no ‘promissor’ mercado de educação profissional” (MOTTA; LEHER, 2017, p. 247). Além disso, de acordo com os autores, a educação profissional também conta com a possibilidade de financiamento estudantil através de recentes modificações do FIES, através da Medida Provisória nº 785, de 6 de julho de 2017.

Como trata Peroni (2020), no Brasil, o acesso à escola continua sendo em sua maioria a partir de escolas públicas. No entanto, apesar de mais de 80% das instituições de educação básica serem públicas, “[...] a formação, as rotinas, o conteúdo pedagógico e de gestão da escola são definidos por instituições privadas” (PERONI, 2020, p. 3). Essa disputa pelo conteúdo se dá no contexto de “[...] disputa pelo fundo público no sentido do lucro: a educação torna-se capital” (PERONI, 2020, p. 3). O conteúdo das propostas dos institutos que fazem parceria com escolas públicas, de acordo com Peroni (2020, p. 4), gira em torno de questões como “[...] o individualismo e sua materialização, como competitividade, premiação e

meritocracia”, além do controle “[...] sobre o trabalho do professor e o desempenho dos estudantes via Sistemas de Monitoramento”.

3 NOVO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

O processo de reforma em torno do Ensino Médio já vinha sendo gestado muito anteriormente a 2016, quando foi feita uma reforma através de um mecanismo autoritário que é uma Medida Provisória. O próprio conteúdo da Medida Provisória já existia de forma praticamente igual em um Projeto de Lei em tramitação no Congresso Nacional. Esse mesmo conteúdo estava de acordo com as orientações dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, que inclusive já vinha financiando experiências que avaliava como exitosas em Minas Gerais, Pernambuco e no Município do Rio de Janeiro, como ressalta Motta e Leher (2017).

Dentre as orientações do Banco Mundial, encontra-se a realização de Parcerias Público-Privadas. Motta e Leher (2017) destacam, nesse sentido, as parcerias que o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) vem realizando com estados brasileiros, tais como Maranhão, Pernambuco, São Paulo e outros, além de diversas prefeituras no processo de implementação do Ensino Médio. Especialmente, os autores destacam como o governo da Paraíba, em 2017, privatizou a Rede Estadual de Ensino em parceria com este Instituto e outros (Instituto Natura e Instituto Sonho), bem como com investidores privados, tais como o Banco Itaú e a Jeep. Na Paraíba, segundo os autores, 654 escolas na rede foram loteadas em oito grupos, com valores diferentes em cada lote (MOTTA; LEHER, 2017, p. 251).

No processo de concretização do Novo Ensino Médio, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com estudos realizados e recuperados por Motta e Leher (2017, p. 249), trás em seus objetivos de aprendizagem “[...] a prevalência de um modelo de educação baseado em exames

de larga escala e apostilamento de forma a favorecer interesses privatizantes”. De acordo com os autores, a Reforma do Ensino Médio:

[...] estabelece a profissionalização precoce, sonega conhecimentos científicos, por meio da especialização prematura do percurso educacional da juventude já no ensino médio e, como corolário, aprofunda, em níveis inéditos e preocupantes, a expropriação do trabalho docente (MOTTA; LEHER, 2017, p. 254).

No “Novo Ensino Médio”, a defesa de uma formação flexível, de acordo com Santos (2021, p. 129), está “[...] alinhada à dinâmica da flexibilidade produtiva do capitalismo, através de um currículo estruturado na flexibilidade dos itinerários formativos”. Considera-se que um formato curricular mais flexível permitirá aos jovens eventuais correções de rumos na vida profissional e/ou acadêmica do estudante. Em seguida, é importante frisar que a justificativa da flexibilização do currículo, na verdade, está voltada para garantir que seja justificada como “opção” do jovem ter uma formação profissional precoce no Ensino Médio ou ingressar no Ensino Superior, através dos itinerários formativos. Um processo de naturalização das desigualdades sociais que se reproduzem como desigualdades educacionais, como já amplamente denunciado pelas chamadas teorias crítico-reprodutivistas.

As formulações em torno da implementação do Novo Ensino Médio estabelecem como motivo para o desinteresse dos jovens em relação a esse nível de ensino o fato de que não é atraente e não garante a inserção no mercado de trabalho. A partir dessa premissa, os formuladores indicaram a necessidade de readequação curricular de forma a tornar o Ensino Médio “mais atraente” e com possibilidade de inserção no mercado de trabalho sem abandono da escola (leia-se, sem abandono do Ensino Médio).

Para tanto, a ênfase da contrarreforma tem sido garantir uma formação voltada para o mercado de trabalho, através do itinerário formativo técnico-profissional, mas também através da ênfase numa formação para o

empreendedorismo e para a empregabilidade como elemento transversal de toda a formação.

Os formuladores do chamado Novo Ensino Médio construíram uma narrativa segundo a qual há um consenso de que o currículo do Ensino Médio estaria ultrapassado, carregado de conteúdos, com muitas disciplinas obrigatórias. Para “solucionar” esse “problema”, os formuladores colocaram em marcha um currículo extremamente fragmentado em áreas de conhecimento de caráter obrigatório e áreas de conhecimento de caráter opcional. Além disso, a perspectiva dos itinerários formativos, que pretendem inclusive nortear reformas na formação inicial dos professores.

O aprofundamento da dualidade educacional se dá, com o Novo Ensino Médio, através de uma oferta fragmentada e flexibilizada, principalmente considerando a oferta de itinerários formativos, precarizando a Escola Pública. É importante considerar que esse modelo permite um processo de desresponsabilização do Estado pela oferta desse nível de ensino, bem como as diversas formas de privatização da educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reforma do Ensino Médio implementada através de Medida Provisória, em 2016, a partir dos termos como ela se apresenta, pode ser compreendida através do conceito gramsciano de “contrarreforma”, assim como também se adequam os conceitos utilizados por Apple (2002) e por Dale (1989) de “restauração conservadora” e de “modernização conservadora”, respectivamente. Vários argumentos que fundamentam essa conclusão já foram indicados por vários pesquisadores, muitos dos quais citamos neste artigo, como elementos teóricos para analisar o Novo Ensino Médio e responder à problemática de como o novo Ensino Médio, como uma Reforma Educacional Neoliberal, contribui no processo de consolidação da ideologia neoliberal nas Políticas Educacionais Brasileiras.

Considerando que o Ensino Médio (ou o nível de ensino correspondente, em dado Sistema de Ensino), é o nível de ensino em que se estabelece na formação dos jovens a hegemonia do modelo de relação entre educação e trabalho na sociedade em questão, a sanha neoliberal que tomou de assalto o Brasil pós-golpe de 2016 se fez notar na área da educação na mesma medida que se fez notar na área trabalhista e na área econômica.

A contrarreforma na educação, com ênfase no Ensino Médio e rebatimento nos outros níveis de ensino, buscou imprimir na educação uma formação em formato flexível, voltada para o mercado de trabalho, buscando formar o trabalhador flexível, adaptado às condições precárias de trabalho, disposto a internalizar a responsabilidade pela sua empregabilidade, mesmo sem acesso ao mercado de trabalho formal, através da perspectiva do chamado “empreendedorismo”. A contrarreforma também buscou a adoção de estratégias de redução dos “custos” educacionais, bem como de favorecimento de formas de privatização da educação, através de ênfase em uma reforma curricular baseada na fragmentação e no aprofundamento da dualidade educacional.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 55-78, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/apple.htm>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de Maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 09 nov. 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: Revolução Passiva ou Contra-reforma? **Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan./jun. 2012. Disponível em:

Revista Lex Cult, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 131-141, jan./abr. 2022.

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383/1943>.
Acesso em: 08 nov. 2021.

DALE, Roger. The Thatcherite project in education: the case of the City Technology Colleges. **Critical Social Policy**, [S.l.], v. 9, n. 27, p. 4-19, 1 dec. 1989. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/026101838900902701>. Acesso em: 09 nov. 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 2, n. 3, p. 243-258, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/323>. Acesso em: 08 nov. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação Público-Privado no Contexto de Neoconservadorismo no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e241697, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.241697>. Acesso em: 08 nov. 2021.

SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos. **A dualidade na Educação Brasileira a partir da Contrarreforma do Ensino Médio de 2016/2017**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39685>. Acesso em: 08 nov. 2021.