

(De)Formação na escola: desvios e desafios

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA
JOSÉ CARLOS MIGUEL
STELA MILLER
ÉRIKA CHRISTINA KÖHLE
(ORGANIZADORES)



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



É da especificidade de se constituir como bem cultural que deve ser acessível, com qualidade socialmente referenciada, ao conjunto da população, que resulta o caráter público da educação. Sem embargo, a formação do cidadão é uma tarefa social, política, cultural e técnica, de grande complexidade, para ser regulada pelos ditames do mercado. Menos ainda, pode a educação submeter-se às preferências ideológicas, geralmente destituídas de cientificidade, ou às idiosincrasias individuais, de caráter antidemocrático.

Desse modo, é o caráter público e laico da educação, independentemente do espaço onde ela se realiza, a principal garantia de democracia política e de pluralidade ideológica, cultural e religiosa, porquanto permite ao ser em formação as possibilidades de reflexão crítica e de construção de limites e alternativas de orientação na vida em sociedade. Não há liberdade, se não houver possibilidade de escolhas, sendo papel inalienável do trabalho educativo a ênfase na liberdade de pensamento, na diversidade cultural e no compromisso inarredável com a ciência.

Ademais, é evidente que, não apenas na vida social e no trabalho, mas também nas relações interpessoais, a apropriação de conhecimentos se torna cada vez mais necessária, já que ela se manifesta como um dos determinantes de desigualdades sociais. Desse modo, uma educação de boa qualidade pode propiciar a todos os indivíduos uma adequada formação humana, de modo que se tornem entes culturais, que têm o direito de posse desse instrumento necessário à participação social.

Portanto, a escola não pode esquecer seu papel fundamental - levar os estudantes a apropriarem-se dos conhecimentos já produzidos, e, ao mesmo tempo, ajudá-los a desenvolverem valores cada vez mais humanos. Para isso, a proposição de ações pedagógicas que propiciem aprendizagens de conhecimentos científicos, pode contribuir para o

(DE)FORMAÇÃO NA ESCOLA:
DESVIOS E DESAFIOS

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA
JOSÉ CARLOS MIGUEL
STELA MILLER
ÉRIKA CHRISTINA KÖHLE
(ORGANIZADORES)

(DE)FORMAÇÃO NA ESCOLA: DESVIOS E DESAFIOS

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2020



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - FFC
UNESP - campus de Marília

Diretor

Prof. Dr. Marcelo Tavella Navega

Vice-Diretor

Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

Processo Capes Nº 88881.359209/2019-01.

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

D315 (De)formação na escola : desvios e desafios / Sueli Guadalupe de Lima Mendonça ... [et al.]
(organizadores). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica,
2020.
197 p.
Apoio: CAPES
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-86546-24-8 (Impresso)
ISBN 978-65-86546-26-2 (Digital)

1. Educação - Brasil. 2. Neoliberalismo. 3. Currículos. 4. Professores - Formação. I.
Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima. II. Miguel, José Carlos. III. Miller, Stela. IV. Köhle,
Érika Christina.

CDD 370.981

Copyright © 2020, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

SUMÁRIO

PREFÁCIO

<i>Luiz Carlos de Freitas</i>	7
-------------------------------------	---

APRESENTAÇÃO

<i>Sueli Guadelupe de Lima Mendonça, José Carlos Miguel, Stela Miller e Érika Christina Köhle</i>	9
---	---

PRIMEIRA PARTE

Mercantilização da educação e esvaziamento do currículo:
reflexões sobre a formação de professores, crianças e jovens

ENSAIO PARA UMA RECEITA DE BREVIDADE (QUASE-PARTITURA DE UM CÂNONE COMO OFERENDA MUSICAL)

<i>Maria do Rosario Longo Mortatti</i>	19
--	----

A DESFIGURAÇÃO DA ESCOLA E A IMAGINAÇÃO DA ESCOLA SOCIALMENTE JUSTA

<i>José Carlos Libâneo</i>	33
----------------------------------	----

O FORPÍBID-RP COMO ESPAÇO DE EXERCÍCIO POLÍTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

<i>Nilson de Souza Cardoso, Sueli Guadelupe de Lima Mendonça e Flávia Sueli Fabiani Marcatto</i>	51
--	----

SEGUNDA PARTE

Da BNCC da educação básica à BCN da formação de professores:
desvios e desafios

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DESCAMINHOS, RESISTÊNCIAS E PRÁXIS

Vandei Pinto da Silva 75

BNC DA FORMAÇÃO: DESAFIOS ATUAIS FRENTE À PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Helena Costa Lopes de Freitas 95

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA LEITURA CRÍTICA DE SUA ESSÊNCIA

Elieuzza Aparecida de Lima, Ariadni da Silva de Oliveira 113

TERCEIRA PARTE

Escola sem partido e militarização das escolas públicas:
neoliberalismo e conservadorismo

"ESCOLA SEM PARTIDO": ATIVISMO POLÍTICO LIBERAL-CONSERVADOR, *THINK TANKS* E "GRUPOS DE PRESSÃO" À DIREITA, NO BRASIL SOB O GOVERNO BOLSONARO

Jefferson Rodrigues Barbosa 131

5 TESES CORRETAS SOBRE O ESCOLA SEM PARTIDO

Fernanda Pereira de Moura 149

MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL E O FINANCIAMENTO: DA EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO À EDUCAÇÃO COMO PRIVILÉGIO

Catarina de Almeida Santos, Daniel Tojeira Cara 167

SOBRE OS AUTORES 191

PREFÁCIO

O livro “(DE)FORMAÇÃO NA ESCOLA: DESVIOS E DESAFIOS”, organizado por Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; José Carlos Miguel; Stela Miller e Érika Christina Köhle cobre três grandes temáticas contemporâneas da educação brasileira: a) a mercantilização da educação e esvaziamento do currículo, com reflexões sobre as políticas de formação de professores; b) a base nacional comum curricular da educação básica – BNCC – incluindo a base comum nacional da formação de professores e c) a problemática das iniciativas dos projetos de escola sem partido e militarização das escolas públicas. Esta amplitude de temas procura rastrear o impacto das políticas neoliberais e conservadoras sobre o campo da educação.

Uma das formas de luta, no presente estágio de enfrentamento dessas políticas, e que compete à academia desenvolver, é o desvelamento tanto dos fundamentos como das consequências que estas estão produzindo na educação brasileira.

O livro é um alerta veemente que vem somar-se aos estudos nacionais e internacionais que apontam para os graves limites de transposição dessas políticas para o cenário da educação brasileira, políticas estas vastamente consideradas desastrosas ou deformadoras da educação pública em países onde já foram aplicadas – a começar pelos que lhes deram origem: Estados Unidos e Chile.

Nos últimos anos, esse movimento denominado de reforma empresarial da educação, produzido mundialmente no âmbito de governos neoliberais pós década de 70 do século passado, ganhou espaço no Brasil e mais recentemente, em 2018, criou uma aliança eleitoral com setores conservadores e militares. Pelo lado conservador surgem ações como o movimento escola sem partido e a militarização de escolas. Pelo veio neoliberal, este modelo educacional aprofunda o que já vinha sendo desenhado desde as discussões sobre a base nacional comum curricular (BNCC) e antes delas na construção do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, enfatizando um “alinhamento” entre a BNCC, os materiais de ensino (impressos ou *online*), e as avaliações nacionais, como forma de controlar conteúdos e abordagens nas escolas.

O objetivo final dessas políticas, além do controle político e curricular, é facilitar os processos de privatização da educação, os quais começam com ações de terceirização de escolas e caminham em direção à criação de *vouchers* educacionais que transferem recursos da educação pública para ONGs e empresas privadas educacionais.

Partindo das finalidades educativas e avançando em direção às configurações de política pública e às formas concretas que essas políticas tomam na prática, a abordagem das temáticas neste livro fornece elementos para que nos mobilizemos para um enfrentamento permanente em defesa da educação pública.

A divulgação de informações e análises é uma etapa essencial da luta pela escola pública e o leitor encontrará aqui elementos importantes para ampliar sua compreensão sobre este momento particularmente crucial da educação nacional.

Luiz Carlos de Freitas

Professor Titular aposentado da Faculdade de Educação da UNICAMP

APRESENTAÇÃO

É da especificidade de se constituir como bem cultural que deve ser acessível, com qualidade socialmente referenciada, ao conjunto da população, que resulta o caráter público da educação. Sem embargo, a formação do cidadão é uma tarefa social, política, cultural e técnica, de grande complexidade, para ser regulada pelos ditames do mercado. Menos ainda, pode a educação submeter-se às preferências ideológicas, geralmente destituídas de cientificidade, ou às idiossincrasias individuais, de caráter antidemocrático.

Desse modo, é o caráter público e laico da educação, independentemente do espaço onde ela se realiza, a principal garantia de democracia política e de pluralidade ideológica, cultural e religiosa, porquanto permite ao ser em formação as possibilidades de reflexão crítica e de construção de limites e alternativas de orientação na vida em sociedade. Não há liberdade, se não houver possibilidade de escolhas, sendo papel

inalienável do trabalho educativo a ênfase na liberdade de pensamento, na diversidade cultural e no compromisso inarredável com a ciência.

Ademais, é evidente que, não apenas na vida social e no trabalho, mas também nas relações interpessoais, a apropriação de conhecimentos se torna cada vez mais necessária, já que ela se manifesta como um dos determinantes de desigualdades sociais. Dessa maneira, uma educação de boa qualidade pode propiciar a todos os indivíduos uma adequada formação humana, de modo que se tornem entes culturais, que têm o direito de posse desse instrumento necessário à participação social.

Portanto, a escola não pode esquecer seu papel fundamental — levar os estudantes a apropriarem-se dos conhecimentos já produzidos, e, ao mesmo tempo, ajudá-los a desenvolverem valores cada vez mais humanos. Para isso, a proposição de ações pedagógicas que propiciem aprendizagens de conhecimentos científicos, pode contribuir para o desenvolvimento humano e social dos estudantes para que construam sociedades pacíficas e democráticas.

Entretanto, o cenário político que se configurou após 2018, com a eleição de um governo defensor de princípios neoliberais para a organização da economia e conservador no trato de valores e costumes, revela uma realidade desfavorável ao trabalhador e hostil à liberdade de pensamento e de expressão, com graves consequências para a manutenção do ordenamento democrático do país.

Para a educação, os reflexos dessa configuração socioeconômica e política expressam-se na tendência à privatização do ensino público, ao cerceamento da autonomia de gestão das instituições de ensino superior, ao controle ideológico de docentes e alunos, à interferência no conteúdo dos componentes curriculares e na produção de material escolar conforme valores de um conservadorismo fundamentalista que caracteriza os principais representantes desse governo e daqueles que os seguem.

Essa triste realidade tem levado ao acirramento da (de)formação da escola, em diferentes nuances, promovida ao longo das últimas três décadas de neoliberalismo no Brasil. Assim, a 18ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília enfrentou com maestria esse debate com pesquisadores especialistas que trouxeram elementos fundamentais à análise dessa questão e contribuições às estratégias de como enfrentar a crise instalada

na educação pública. A socialização desse debate se dá por meio desta obra que, uma vez mais, busca atingir o público da escola, prioritariamente, visando à construção de ferramentas culturais para esse momento histórico tão difícil que enfrentamos.

O conjunto de artigos que compõem este livro foi organizado em três partes intituladas: **Primeira Parte** - *Mercantilização da educação e esvaziamento do currículo: reflexões sobre a formação de professores, crianças e jovens*; **Segunda Parte** - *Da BNCC da educação básica à BCN da formação de professores: desvios e desafios* e **Terceira Parte** - *Escola sem partido e militarização das escolas públicas: neoliberalismo e conservadorismo*.

Em sua **primeira parte**, "*Mercantilização da educação e esvaziamento do currículo: reflexões sobre a formação de professores, crianças e jovens*", estão os artigos de **Maria do Rosario Longo Mortatti**, **José Carlos Libâneo** e, em conjunto, **Nilson de Souza Cardoso**, **Sueli Guadalupe de Lima Mendonça**, **Flávia Sueli Fabiani Marcatto**.

Maria do Rosario Longo Mortatti, em seu artigo "*Ensaio para uma receita de brevidade (quase-partitura de um cânone como oferta musical)*", em linguagem poética, aborda pertinentes questões acerca da profissão docente, tanto em termos de sua formação como de sua atuação.

A autora usa de metáforas para refletir sobre o ofício de ser professor, seu processo formativo, as tarefas que lhe cabem como orientador da formação do outro, as vicissitudes a que se expõe em seu caminhar, sua vida afetada por tudo isso, enfim, aproveitando uma expressão utilizada pela autora, mostra-nos como o professor vive, em sua trajetória, "uma experiência profundamente humana". Um texto que vale a pena saborear!

Com seu artigo, "*A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa*", **José Carlos Libâneo** traz "para discussão os temas da desfiguração da escola e da imaginação da escola socialmente justa", focalizando a "relação entre desigualdade social e desigualdade escolar ou, mais especificamente, a relação entre educação e pobreza, em suas implicações com o processo de ensino-aprendizagem".

No texto, **Libâneo** faz uma "análise pedagógica das questões educacionais, especialmente no que se refere às finalidades, objetivos e funções da escola em face das desigualdades sociais, articulada com a análise sociopolítica" e desenvolve sua argumentação em três tópicos,

a saber: (1) finalidades educativas escolares e funções da escola; (2) embates concernentes à compreensão dessas funções "tanto nas políticas educacionais oficiais quanto na comunidade de pesquisadores e docentes"; (3) contribuições "para o avanço de um entendimento coletivo entre educadores acerca de premissas para a busca de uma escola socialmente justa".

Os autores ***Nilson de Souza Cardoso, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Flávia Sueli Fabiani Marcatto***, em seu artigo intitulado "*O Forpibid-rp como espaço de exercício político na formação de professoras e professores*", trazem à reflexão a questão da formação de professores diante do atual cenário educacional que vem "sofrendo ataques sistemáticos", destruindo as poucas conquistas obtidas em passado recente.

Expõem as trajetórias do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e do Forpibid-rp (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica), marcadas pelas oscilações no cenário político federal que acabaram por alterar a configuração original do programa, inclusive pela iniciativa do MEC (Ministério da Educação) em estabelecer a coexistência entre o Pibid e o programa Residência Pedagógica — um novo formato pensado no governo do Presidente da República Michel Temer para a formação de professores para a escola básica.

A **segunda parte**, intitulada "*Da BNCC da educação básica à BCN da formação de professores: desvios e desafios*", é composta pelos artigos de ***Vandêi Pinto da Silva, Helena Costa Lopes de Freitas*** e, em conjunto, ***Elieuzza Aparecida de Lima e Ariadni da Silva de Oliveira***.

No artigo de título "*Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional de Educação: descaminhos, resistências e práxis*", ***Vandêi Pinto da Silva*** analisa, por meio da perspectiva da práxis, os objetivos da BNCC que extrapolam sua meta de traçar diretrizes gerais para o ensino básico, a ponto de interferir na autonomia das instituições formadoras de professores, na autonomia curricular dos sistemas de ensino, dos projetos pedagógicos das escolas e no trabalho dos professores. Para tanto, faz o resgate de metas do PNE (Plano Nacional de Educação) que representaram conquistas importantes para o campo da educação como estratégia de resistência eficaz contra o esvaziamento de conquistas educacionais obtidas

democraticamente. Assim, uma estratégia de contraposição a essa BNCC de valores neoliberais seria valorizar as potencialidades existentes nos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e de aprender.

O texto “*BNC da Formação: desafios atuais frente à precarização da formação de profissionais da educação básica*” de **Helena Costa Lopes de Freitas** analisa os impactos da Resolução do Conselho Nacional de Educação — CNE nº 02/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial, nos processos de formação e valorização profissional do magistério. Tais diretrizes, focadas na política neoliberal de desmonte da educação pública, alteram radicalmente a concepção de educação, escola e formação da Res. CNE/CP 02/2015, documento norteador na área de formação de professores, aprovada pelo CNE, após extenso debate entre os anos de 2013/2015 no interior das instituições formadoras e das entidades da área. Ao final, a autora indica um conjunto de princípios a serem debatidos nos processos de reformulação curricular, pautados na luta histórica dos movimentos de educadores.

Elieuzza Aparecida de Lima e **Ariadni da Silva de Oliveira**, em seu artigo intitulado “*Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: por uma leitura crítica de sua essência*”, apresentam uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), desvelando aspectos de sua essência, por meio de uma retomada histórica e política da Educação Infantil no Brasil. Por intermédio dessa discussão, concluem que um dos pontos nevrálgicos do documento é o apagamento da autonomia didático-metodológica do professor, transformando-se em uma prescrição curricular através de seu controle pelo Estado.

A **terceira parte**, denominada “*Escola sem partido e militarização das escolas públicas: neoliberalismo e conservadorismo*”, apresenta-nos os artigos de **Jefferson Rodrigues Barbosa**, **Fernanda Pereira de Moura** e, em conjunto, **Catarina de Almeida Santos** e **Daniel Tojeira Cara**.

Em seu artigo, “*Escola Sem Partido: ativismo político liberal-conservador, think tanks e 'grupos de pressão' à direita, no Brasil sob o governo Bolsonaro*”, **Jefferson Rodrigues Barbosa** fundamenta-se na análise documental e na análise do discurso de deputados e sujeitos alinhados com as proposituras do movimento Escola Sem Partido, para estabelecer que este ocupa posição de destaque na pauta ultraconservadora, funcionando como

mecanismo de pressão política, financiado com vistas a firmar consensos. O autor destaca as contradições do projeto de lei face à Constituição Federal do Brasil e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, taxativas no sentido dos fundamentos da liberdade de cátedra. Considera que o movimento é reacionário a ponto de indicar a reelaboração de conteúdos curriculares, objetivando a influência em editais de concursos públicos e a atuação de gestores da educação. Esclarece que os *think tanks* são grupos de formação de opinião pública voltados à intervenção política em instâncias da sociedade civil organizada, consolidando verdadeiros aparelhos de hegemonia e preparando os intelectuais orgânicos da burguesia. Embora o autor destaque o antagonismo entre educadores e parte do espectro político e do Conselho Nacional de Direitos Humanos, as teses do nefasto projeto de lei têm conquistado adeptos e êxito no enxugamento de conteúdos curriculares com base em princípios discutíveis da Base Nacional Comum Curricular.

O texto de **Fernanda Pereira de Moura**, “5 teses corretas sobre o Escola Sem Partido”, caracteriza o programa Escola Sem Partido como movimento social existente há pelo menos 16 anos, tendo sido objeto de elaboração de diversos projetos de lei e adotado como política de governo na gestão do Presidente da República Jair Bolsonaro. A autora analisa vasta produção acadêmica e vários projetos de lei sobre a temática estabelecendo cinco teses relevantes para a sua análise e compreensão. Adverte que se trata de movimento de caráter ideológico, ultraliberal e ultraconservador pautado pela reação contra a liberdade para ensinar e pelo fundamentalismo religioso supostamente cristão, explorando a disseminação do pânico moral e o discurso de ódio contra professores. Considera ainda que o movimento não compreende o educando como sujeito de direitos, concedendo plenos poderes à figura paternal, revelando-se avesso aos direitos humanos e à redução de desigualdades sociais, a despeito do discurso favorável à sua defesa.

Os autores **Catarina de Almeida Santos** e **Daniel Tojeira Cara**, em seu texto “*Militarização das escolas públicas no Brasil e o financiamento: da educação como um direito à educação como privilégio*”, problematizam o processo de surgimento da militarização nas escolas públicas no Brasil no período recente, a partir do financiamento público, comprometendo o direito à educação para todos os brasileiros, já que as escolas militares desfrutam de condições financeiras diferenciadas frente às demais

instituições da rede pública de ensino. A análise desse processo parte do olhar democrático de Anísio Teixeira, que concebe a educação como direito de todos, e da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), trazendo ao debate elementos importantes à garantia do direito à educação no Brasil, como privilégios para alguns e desigualdade para muitos.

Assim, está feito o convite ao leitor para conhecer esta obra que, com certeza, trará novos olhares sobre a escola atual!

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

José Carlos Miguel

Stela Miller

Érika Christina Köhle

Marília, abril de 2020.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 dez. 2019.

PRIMEIRA PARTE

MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E ESVAZIAMENTO DO CURRÍCULO:
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CRIANÇAS E JOVENS

ENSAIO PARA UMA RECEITA DE BREVIDADE (QUASE-PARTITURA DE UM CÂNONE COMO OFERENDA MUSICAL)¹

Maria do Rosario Longo Mortatti

1 DA JORNADA

Escrever é uma longa jornada da alma, vagando entre infernos, purgatórios e paraísos.² Em que me lanço, quando afetada por uma experiência profundamente humana. Como um chamado de pessoas e terras estrangeiras³. Provocada pelo desejo de compreender e condensar em

¹ Para que o leitor não se zangue nem desista antecipadamente, advirto que o aparato de notas explicativas, embora cansativo, é intencional. Destina-se especialmente aos meus alunos que espero que leiam este texto. Os leitores familiarizados com os assuntos de que trato a seguir ou os que preferirem leitura mais ágil e breve podem optar por dispensar os rodapés e apreciar (se possível) apenas o corpo do texto.

² Referência ao grandioso poema *A divina comédia*, do escritor italiano Dante Alighieri (1265-1321).

³ Referência ao título de uma peça musical *Kinderszenen*, Op. 15, de *Scenes from Childhood*, 1838. nº 1. *Von fremden Ländern und Menschen* (*Of Foreign Lands and Peoples*) do compositor alemão Robert Schumann (1810- 1856).

palavras sensações ameaçadoramente dispersas. Fragmentos de um discurso amoroso⁴. Brevidade⁵ que se completa ao se desfazer. Tocada pela língua, umedecida de saliva, grudada nos dentes. Degustada em um único bocado. Ínfimo. Efêmero. Desafiando a fome insaciável e a sede infinita. Intenso suspiro. Respiração suspensa. Sintaxe em suspeição. Entrecortada por lâminas. Incisas encravadas. Que não se submete à sensatez. Controversa. Incoerente. Desajuizada. Coordenativamente insubordinada. Elíptica. Enigmática. “Decifra-me ou te devoro”⁶.

Procurando a clave⁷ e a armadura para modular o caos. Tonalidades relativas e modos transpostos. Tensamente instáveis. Dissonâncias em busca de resolução. O cânone⁸ perpétuo. Polifonicamente⁹ solitário. Que

⁴ “Substituiu-se, então, à descrição do discurso amoroso sua simulação, e devolveu-se a esse discurso sua pessoa fundamental, que é o *eu*, de modo a pôr em cena uma enunciação e não uma análise. É um retrato, se quisermos, que é proposto; mas esse retrato não é psicológico; é estrutural; ele oferece como leitura um lugar de fala: o lugar de alguém que fala de si mesmo, apaixonadamente, diante do outro (o objeto amado) que não fala.” BARTHES, R. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Trad. H. Santos. 5. ed. Rio de Janeiro, 1985. p.1.

⁵ A escolha do tema deste texto – brevidade – inspira-se em fecunda interlocução com poeta, cujo nome deixo de mencionar, em respeito a seu pedido, e a quem agradeço pelo bem que me proporcionou.

⁶ “Refere-se ao enigma da Esfinge de Tebas, na mitologia grega: que animal tem quatro patas pela manhã, duas à tarde e três, à noite? Essa pergunta era feita pela esfinge aos passantes. Os que erravam eram devorados por ela. A resposta: é o homem, que engatinha, quando bebê; anda sobre duas pernas, quando adulto; e utiliza bengala além das pernas, na velhice.”

⁷ Referências cruzadas: ao poema “Trouxeste a chave”, de Carlos Drummond de Andrade; e ao termo musical “clave”, do latim “*clavis*” (“chave” em português): sinal que se coloca no início da pauta/pentagrama (as cinco linhas da partitura musical), para indicar ao músico como lê-la. “[...] Serve para dar nome e altura da nota. [...] A clave indica qual a posição de uma das notas e todas as demais são lidas em referência a essa nota. Cada tipo de clave define uma nota diferente de referência. Dessa maneira, a “chave” usada para decifrar a pauta é a clave, pois é ela que vai dizer como as notas devem ser lidas.” E executadas! Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Clave>. Acesso em: 12 fev. 2020.

⁸ “Cânone” é o termo utilizado na nomenclatura musical para designar “[...] a forma polifônica, em que as vozes imitam a linha melódica cantada por uma primeira voz, entrando cada voz, uma após a outra, uma retomando o que a outra acabou de dizer, enquanto a primeira continua o seu caminho: é uma espécie de corrida onde a segunda jamais alcança a primeira.” Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A2none_\(m%C3%BAsica\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A2none_(m%C3%BAsica)). Acesso em: 12 fev. 2020 “Cânon (ou *Kanon*, em alemão) é uma peça musical de repetições feitas para 3 violinos e um violoncelo contínuo, ou seja, o 1º violino (ou primeira voz) inicia com parte da melodia, e depois de uma sequência de acordes de I IV e V graus, este inicia outra parte no mesmo momento que o 2º violino inicia a mesma melodia já tocada pelo 1º, sendo que quando o 3º violino inicia a mesma melodia já tocada pelo 1º e 2º violinos, o 2º passa a tocar o que o 1º tocou, em suma, são blocos de dois compassos tocados pelo 1º violino, os quais são repetidos pelos demais, tornando melodias harmonicamente sobrepostas. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Johann_Pachelbel. Acesso em: 12 fev. 2020. Entre os cânones mais célebres está o *Cânone em Ré Maior* (originalmente *Cânone e Giga para 3 violinos e baixo contínuo* (*Kanon und Gigue für 3 Violinen mit Generalbass*), composto pelo músico barroco alemão Johann Pachelbel (1653 - 1706).

⁹ A “[...] polifonia tem como principal propriedade a diversidade de vozes controversas no interior de um texto. Conforme a tese do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin [1895-1975], este conceito se caracteriza pela existência de outras obras na organização interna de um discurso, as quais certamente lhe concederam

se desdobra em vozes sucessivas. Derivações em contraponto. Variações sobre um tema. Solidário. Cada uma delas marcada por circunstâncias e vicissitudes. Compassada pelas condições objetivas e subjetivas de composição da humana experiência.

Como as que motivaram este texto. Receita-quase-partitura de um cânone. Como uma modestíssima oferenda musical.¹⁰ Provocada pelo “*Thema regium*”. Dedicada ao rei que me desafia. Que se interpreta com a liberdade íntima do ensaio exposto no corpo do texto: risco e esboço. Que sussurra em rodapé, professora-pesquisadora subordinada e obediente (deliberadamente parentética, redundante, pleonástica, porque zelosa e ciente de que a aprendizagem depende do ensino) às normas do necessário didatismo e do imprescindível rigor científico: ingredientes e modo de preparo, instrumentos e modo de execução. Que responde ao chamado da companheira que me convidou para esta Jornada¹¹. Desejando com ela compartilhar o afeto¹². E convidar outras vozes para a sucessão de escalas,

antecipadamente boas doses de ascendência e ideias iluminadas. Este elemento não tem o mesmo significado da heterogeneidade enunciativa, que alude ao potencial desenvolvimento das vozes que já estão presentes na obra, ao passo que a polifonia se refere a variadas falas que intervêm no texto. O pesquisador russo vincula esta noção ao romance polifônico, que se opõe ao monológico. Ele se baseou principalmente na obra do escritor Fiódor Dostoiévski, seu conterrâneo e autor de clássicos como *Crime e castigo* e *O idiota*. Nesta modalidade polifônica todo personagem atua livremente, com ponto de vista, voz e postura pessoais, no contexto em que estão inseridos. Uma única manifestação verbal que submete as outras expressões orais caracteriza o diálogo monofônico, enquanto as controvérsias marcam a polifonia. Alguns estudiosos, como Beth Brait, defendem que a ironia é um recurso inerente ao gênero polifônico; por outro lado, a afirmação de uma opinião traz em si tão somente uma voz predominante, portanto aí não há nenhuma possibilidade de debate. Disponível em: <https://www.infoescola.com/linguistica/polifonia/>. Acesso em: 12 fev. 2020.

¹⁰ A *Oferenda Musical* (em alemão *Musikalisches Opfer ou Das Musikalische Opfer*), é uma coleção de cânones, fugas e outras obras musicais de Johann Sebastian Bach (Eisenach, 21 de março de 1685 — Leipzig, 28 de julho de 1750), baseada num tema musical de Frederico II da Prússia (Frederico, o Grande) e a ele dedicada. [...] A coleção tem sua origem num encontro entre Bach e Frederico II em 7 de maio de 1747. [...] Frederico queria mostrar a Bach uma novidade. O pianoforte foi inventado uns poucos anos antes e o rei tinha esse instrumento experimental, alegadamente o primeiro que Bach viu. Bach, que era bem conhecido por seu talento na arte da improvisação, recebeu o seguinte tema, o *Thema Regium* (“tema do rei”), para improvisar uma fuga [...] Segundo Gaines [...] a proposta de Frederico, na realidade era para humilhar o *velho* Bach, pois o tema fornecido fora construído de tal forma que imaginava-se impossível aplicar a ele as regras da polifonia [...]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Oferenda_Musical. Acesso em: 12 fev. 2020.

¹¹ Este texto resulta da provocativa interlocução, a convite da professora Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, na Mesa de debate: “Esvaziamento do currículo da educação básica ao ensino superior”, durante a 18ª JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO – “(De)formação na escola: desvios e desafios”, promovida pelo Núcleo de Ensino de Marília, Grupo de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” e Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Câmpus de Marília e realizada entre os dias 03 e 05 de setembro de 2019.

¹² “Afeto” e “Afetar” derivam do Latim “*Affectio*”, “relação, disposição, estado temporário, amor, atração”, da raiz de “*Afficere*”, “fazer algo, agir sobre, fazer, manejar”. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/afeto-e-afetar/>. Acesso em: 12 fev. 2020.

acordes, intervalos. De tempos e contratempos. Versos controversos. Timbres e tons. Tessituras e registros. Instrumentos e vozes. Melodias e harmonias sobrepostas. Tocadas em fuga¹³. Cantadas em coro. Aquecidas em *vocalise*¹⁴. Afinadas e bem temperadas¹⁵. Prováveis. Intensas. Até se desmancharem no céu da boca. *Chiusa*¹⁶. Destino das brevidades.

2 DE AMBROSIAS

ambrosia

sf

1 MIT Alimento dos deuses do Olimpo que dava e conservava a imortalidade; manjar dos deuses.

2 POR EXT Comida ou bebida com cheiro e sabor deliciosos.

3 CUL Doce feito com leite e ovos cozidos na calda de açúcar, aromatizado com baunilha.

4 FIG Aquilo que proporciona grande prazer.

ETIMOLOGIA gr ambrosía.

(<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=1m0o>)

¹³ Fuga “[...] é um estilo de composição contrapontista, polifônica e imitativa, de um tema principal, com sua origem na música barroca. Na composição musical o tema é repetido por outras vozes que entram sucessivamente e continuam de maneira entrelaçada. [1] Começa com um tema, declarado por uma das vozes isoladamente. Uma segunda voz entra, então, “cantando” o mesmo tema mas transposto na dominante, enquanto a primeira voz continua desenvolvendo com um acompanhamento contrapontista. As vozes restantes entram, uma a uma, cada uma iniciando com o mesmo tema. O restante da fuga desenvolve o material posterior utilizando todas as vozes e, usualmente, múltiplas declarações do tema.” Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fuga>. Acesso em: 12 fev. 2020.

¹⁴ “*Vocalise* é um exercício vocal que consiste em cantar sobre uma ou mais vogais, várias linhas melódicas com notas especificamente arranjadas como prática didática. Também é a parte vocal sem palavras da música polifônica do Século XIII e XIV, quando a música não possuía texto.” Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Vocalise>. Acesso em: 12 fev. 2020.

¹⁵ “Temperamento musical é um esquema para dividir ou temperar a oitava. Ao longo dos tempos, foram propostos mais de 100 sistemas. Desses, não mais de 20 terão sido realmente usados com mais generalidade. Os vários sistemas ecoam os vários estilos e gostos musicais das suas épocas. E estes, por sua vez, também influenciaram os tipos de afinações adotados.” Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Temperamento_musical. Acesso em: 12 fev. 2020.

¹⁶ “*Bocca chiusa* [...] é um termo em italiano, que significa cantar com a boca fechada. É uma técnica usada para o ‘aquecimento vocal’, cantando-se as denominadas *vocalises diatônicas* em acompanhamento com um teclado ou piano, que toca a melodia da *vocalise*, sendo que o cantor ou coralista por sua vez, a reproduz. Caracteriza-se por cantar com a boca fechada transferindo a ressonância para a região nasal.” Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bocca_chiusa. Acesso em: 12 fev. 2020.

Em 1988, escrevi o poema “Receita de ambrosia”. Provocada e inspirada pela pergunta de uma aluna do curso de formação de professores¹⁷.

RECEITA DE AMBROSIA

Entre comer e saber comer, a diferença é apreciável...

Dona Benta

“Professora, como você prepara suas aulas?”

(Ou terá sido: “Como você ama?”)

1º. ATO: O Ensaio

- imagino as necessidades orgânicas e as fantasias do paladar;
- penso no prato do dia: o que quero compartilhar?;
- projeto o requinte do ritual da última ceia;
- busco receitas nas prateleiras das estantes e ingredientes nas despensas da memória;
- elejo o que se ajusta ao tempo e formas que não tenho;
- tempero; o agora de depois;
- preparo: misturo-sinto-palavreiro-experimento-penso-saboreio
- entrego-me: fogo forte, fervura; fogo brando, vigília.

2º. ATO: O Ritual

- convido: senta-se à mesa comigo? o prazer é todo meu;
- o aperitivo, sinfonia de cristais, a toalha, cenário de linho, a entrada, dança de olhos-farfarhar de pernas, o prato principal, pantomima de línguas-sussurro de talheres, a sobremesa, entremeio de sabores, o café, teia de sensações, o licor, arremate do sabor.

¹⁷ Trata-se do CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Esses centros foram criados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e instalados em algumas escolas e cidades paulistas, em substituição à Habilitação Específica para o Magistério – 2º. grau. Entre 1988 e 1991, lecionei no curso de formação de professores em nível de 2º. Grau (hoje, ensino médio), do CEFAM-Campinas.

3º. ATO: A Solidão

— repouso: foi bom, meu bem?;

— enfim!;

— fecho portas, recolho sobras, giro botões, apago luzes;

— re-me-moro, re-te-moro? re-projeto, te revejo?

“E vocês, como saciam a fome?”

(M. R.— 1/7/88)¹⁸

Em continuidade a esse, trinta e um anos depois escrevi outro texto sobre formação de professores¹⁹. Dessa vez, atendi ao chamado daquela companheira de jornada. Hoje colega, professora universitária, para cuja formação como professora e pesquisadora tive a satisfação de contribuir. Fui sua professora de “Metodologia do ensino de língua portuguesa” e de “Literatura infantil”, no curso de Pedagogia, e orientadora de suas pesquisas sobre história do ensino da leitura e escrita, no mestrado e no doutorado em Educação. Integrou a que considero ser a última geração de estudantes que eu formara para o magistério até então. Assim como tantas e tantos jovens aos quais eu podia dizer, sem pestanejar: “você são *‘la crème de la crème’*”.²⁰ Companheiros de jornadas da alma e do corpo. Oferecia-lhes ambrosias. Acolhiam. Preparamos e saboreamos juntos. Regadas de afeto. Muitas “no ponto”. Algumas nem tão doces. Outras amargas. Experimentamos a sábia lição de Dona Benta: “A diferença entre comer e saber comer é apreciável”. Aprendemos o prazer do preparo e da degustação solidária do manjar dos deuses. E a interlocução fecunda de pessoas mortais, imperfeitas, mas inquietas, sensíveis e desejantes. Nossas histórias compartilhadas de vida e de formação de professores estão imortalizadas em tantos textos. Presentes

¹⁸ Publicado originalmente em: MAGNANI, M. R. M. *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. 3a. ed. rev. e atualizada, pela Oficina Universitária, Unesp/Marília, 2019. Disponível em: http://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/156. Acesso em: 12 fev. 2020.

¹⁹ Trata-se de: “Formação de professores como processo discursivo: cenas de uma peça didática”, publicado na *Revista Brasileira de Alfabetização*, v.1, n.9, p. 9-59, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Revista-ABAlf-v.-1-n.-09.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

²⁰ Expressão em francês, cuja tradução é “a nata da nata”. Significa, em sentido literal: “Parte gordurosa do leite, que se forma à superfície e da qual se faz a manteiga”; e em sentido figurado: “O que há de melhor em alguma coisa, especialmente num grupo social; escol, elite.” Disponível em: <https://www.dicio.com.br/nata/>. Acesso em: 12 fev. 2020.

em tantos mimos: Cervantes, Cecília, leque, perfumes, vinhos, taças, xícaras, caneca, canetas, caderninhos de anotações...

Sem inócua nostalgia, nem acacianos²¹ conselhos: os tempos mudaram, embora muitas coisas boas e ruins permaneçam, se repitam ou se desdobrem. O mundo, o país, a educação, a escola, os alunos e eu, também. Mas não perdi a esperança na educação e no magistério. Nem a esperança de que ao menos as perguntas-lâminas continuem se renovando, inquietando, incomodando. E sua incompreensão provoque outras tantas e suas possíveis respostas-perguntantes. Com tempo. No tempo. Nem perdi a capacidade de me indignar com a indiferença e inapetência daqueles a quem, obstinadamente, tento ensinar a fome, oferecer a faca e o queijo... e as ambrosias. Também não me esqueci da compreensão, realista e, por vezes, consoladora: formação de professores é parte do processo de formação humana. Que não se submete a controle. Confrontado com as urgências. Sobressaltado por contingências.²²

Disso tratei naquele texto recém-escrito também. Como peça didática. Inspirada em Brecht. Síntese de quatro décadas de formadora de professores. De intenso e sempre renovado convite à polifonia. Canônica. Em clave de Sol. Em clave de Fá. Luminosidade e gravidade. Tons e semitons. Elevada em sustenidos. Sempre esperançosa de que à primeira voz venham se juntar outras e outras e outras. Para ensinar e aprender a apreciar o sublime. Como aprendi com os que me ensinaram. Para poderem ensinar a outros que ensinarão a outros... Embora sempre impactada no confronto com a solidão docente. Apesar do genuíno esforço de muitos alunos. Alguns, poucos, muito poucos hoje conseguem acolher o chamado, vislumbrar o encanto, se lançar ao desafio, enfrentar o desconhecido. Confiantes no amparo de quem ensina. Para a maioria, a grande maioria, infelizmente, é apenas um convite estranho, que desconcerta e imobiliza o pensamento e a ação. Uma jornada inimaginável, insondável, inatingível e temida. Frente à qual recuam e se fecham. Em silêncio. Mesmo quando

²¹ De “Conselheiro Acácio”, personagem do romance *O Primo Basílio*, de Eça de Queirós. “Esta figura fictícia tornou-se célebre como representação da convencionalidade e mediocridades dos políticos e burocratas portugueses dos finais do século XIX, sendo até à actualidade utilizada para designar a pompa balofa e a postura de pseudo-intelectualidade utilizada por muitas das figuras públicas portuguesas. Deu origem ao termo acaciano, designação utilizada para tais figuras ou para os seus ditos.” Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Conselheiro_Ac%C3%A1cio. Acesso em: 12 fev. 2020.

²² Especialmente estas últimas frases remetem à tese de doutorado, em que trato do tema, sob a forma de epopeia. Está publicada no livro *Em sobressaltos: formação de professora*, citado na nota 15 deste texto.

insisto em oferecer e provocar. Como constato com certa tristeza no epílogo da peça didática. Um coro quase inaudível que provavelmente ficará, mais uma vez, sem respostas.

EPÍLOGO

CORO:

Nosso trabalho foi bem-sucedido?
Vivenciamos os ensinamentos
do processo discursivo e do interacionismo linguístico:
aos crédulos bem-intencionados,
o espanto com a regra;
aos oprimidos,
a consciência do abuso;
aos conscientizados,
a experiência da mudança.
Nosso relato nos mostra o quanto
é necessário para transformar,
ao menos a educação brasileira
e o ensino de língua e literatura:
conhecimento e inconformismo,
indignação e resistência,
intervenção rápida, profunda ponderação,
muita coragem, infinita perseverança,
compreensão da parte e compreensão do todo:
só ensinados pela realidade é que podemos
transformar a realidade.
O que fazer, então?
Que decidam os participantes de nossa jornada!²³

²³ Esse trecho foi extraído do texto “Formação de professores como processo discursivo: cenas de uma peça didática”, citado na nota 16. Trata-se de paráfrase, com muitas adaptações, do epílogo da peça *A decisão*, de Brecht ([1929/1931] 1992).

3 DA SOLIDÃO DOCENTE

Tarde de domingo. Férias de janeiro. Fui ao *shopping center*, para caminhar abrigada da chuva e com o pretexto de procurar um enfeite qualquer. Para renovar a decoração da casa. Escolhi uma loja atraente, peças dispostas como convite. Logo me recepcionou uma jovem bonita, muito arrumada, com maquiagem caprichada. Pareceu-me que a conhecia. O olhar, o sorriso eram familiares. Provavelmente uma de minhas ex-alunas do curso de Pedagogia. Olhei-a fixamente nos olhos, agradecendo pela acolhida entusiástica. Para não criar nenhum constrangimento, comum nesses momentos de professora fora da sala de aula, aguardei que ela me reconhecesse. Então, eu poderia confirmar. Mas, não! Ela não me deu nenhum sinal. Continuou me atendendo como cliente recém-conhecida. Com perguntas, informações e sugestões de vendedora bem treinada, zelosa e simpática. Agradei. Incomodada e pensativa. Disse que ia somente olhar. Ela me acompanhava a uma distância discreta, cuidadosamente calculada, vigilante. Virei-me para perguntar o preço de uma peça. Informou com agilidade. Destacou as qualidades, certamente para justificar o preço. Mas, nada! Nenhuma palavra. Nenhum sinal que pudesse indicar que nos conhecíamos. Agradei novamente. Continuei circulando pela loja. Nem prestava muita atenção no que via. A dúvida me incomodava. Até que me virei. E a vi de novo, à minha frente. Não resisti. Perguntei seu nome:

— A., disse ela.

Meu susto foi grande:

— Então você foi minha aluna no curso de Pedagogia! Agora me lembro desse de seu nome, seu sorriso e seu olhar. Você sempre participava das aulas, perguntava suas dúvidas... Até cito falas suas num texto que escrevi recentemente. Não se lembrou de mim? Mesmo?

— Não...

— Que situação estranha! É comum que professores não se lembrem dos alunos. No meu caso, até muito justificável. Afinal são mais de 40 anos de profissão e milhares e milhares de alunos, em diferentes cidades e estados brasileiros. Às vezes, olhando fixamente nos olhos, reconheço alguns, os mais recentes. Nem sempre consigo relacionar a pessoa com o nome. Mas nunca vi caso de aluno que não se lembre de professor! Vocês

veem a professora durante três a quatro horas uma vez por semana, durante um semestre letivo! Que coisa estranha!!!

Com um jeito dissimulado e, de novo, bem treinado, perguntou:

— A senhora é a professora ...? Qual mesmo é seu nome?

Respondi com espanto! E ela finalmente concordou que me conhecia:

— Ah, sim. Agora lembro! Achei que a conhecesse quando você entrou, mas não tive certeza...

— Nossa, será que mudei tanto assim? É verdade que a gente envelhece... A fisionomia pode mudar... Mudei nos últimos anos. O tempo passa... Em que ano você se formou?

— Ah! Foi no final do ano passado!

— Não diga!!! Não pode ser! Então faz só um ano e meio que fui sua professora²⁴!

— Pois é...

Decidi não encomprar aquela conversa. Estava desnorteada. Continuei caminhando devagar pela loja pequena. Intercalava uma breve conversa, um olhar para alguma peça de decoração e um olhar para ela. Cumpria a função de cliente. Uma vez reconhecida, optei pelo comportamento protocolar em encontros com ex-alunas:

— E aí? O que você pretende fazer na profissão de professora? Ou vai continuar como vendedora?

— Eu não vou seguir a profissão, não. Fiz estágio²⁵, terminei o curso. Até gostei. Mas também sempre gostei de contato com o público. E estou me acostumando e gostando deste emprego: loja bonita, a gente sempre arrumada, conversa com o público, salário melhor ... Ainda estou treinando e aprendendo. Mas gosto muito ...

²⁴ Refiro-me à disciplina “Conteúdo, metodologia e prática de ensino: língua portuguesa e literatura infantil”, que ministro, no primeiro semestre letivo, para as turmas de alunos do 3º. Ano do curso de Pedagogia da FFC-Unesp-Marília.

²⁵ Trata-se de estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia e deve ser realizado em escolas de educação infantil e ensino fundamental (1º. ao 5º. Anos).

— Bem, você tem de fazer o que a deixa feliz. E parece muito bem aqui...

— Vamos ver! Estou me empenhando...

Elogiei a performance como vendedora. Eu nem tinha reconhecido... Desejei sucesso na nova profissão. Agradei pela atenção. Saí, dizendo que ia pensar nas peças que tinha visto. Se decidisse, voltaria para comprar.

Nem um cafezinho para me acalmar. Andei a esmo. Olhando vitrines desnecessárias. Impactada. Será que eu é que mudei tanto assim em um ano e meio? Minha fisionomia tão irreconhecível?

Lembrei-me das perguntas de A. que incluí na peça didática sobre formação de professora:

ALUNA A.: Entendi que a diferença é que para ser texto tem de ter autor, e trabalho é da “função aluno”, como na “redação escolar” que Geraldi fala naquele artigo, quando ele compara a redação “A casa é bonita”, do aluno que foi aprovado no 1º. ano, com o texto “menino pionhento”, que foi reprovado no 1º. ano (*Referindo-se ao artigo “Escrita, uso da escrita e avaliação”*).²⁶

ALUNA A.: [...] Preciso dizer que me senti mal em muitas aulas. Vou ler o que escrevi: “Eu achava que sabia fazer bons trabalhos para sua disciplina. Sempre tirei nota boa. De repente chega alguém e te mostra que não é nada disso, que não é por aí... Fiquei pensando: que tipo de professor vai ser eu, sem conhecer uma das coisas mais importantes? Vou chegar lá e ensinar o que aprendi? Formar do mesmo jeito que fui formada? Ser um professor ‘meia boca’ e achar que está tudo bem? Não! Não quero ser esse professor, eu quero chegar à sala e assim como você, ser culta, ter conhecimento, fazer pensar, desestruturar meus alunos.”

E era justamente nesse texto-peça didática em que eu estava pensando, quando decidi espairer, procurando futilidades domésticas. Planejava iniciar o ano letivo com a nova turma, pedindo que lessem esse

²⁶ Esse artigo integra a coletânea *O texto na sala de aula* (Ática), organizada por João Wanderley Geraldi. É um dos livros de leitura obrigatória na disciplina que ministrei no curso de Pedagogia.

texto que escrevi para meus alunos. E que, talvez tolamente, imaginava ter escrito *com* eles, também... Seria um bom começo. Síntese e apresentação de minha proposta de formação de professores que se formam no trabalho de formação de e por outros. Como eu. Também formada por outros. E poderiam ouvir as vozes dos colegas que os antecederam. Retomá-las. Concordar ou se contrapor. Dizerem o que pensam e o que esperam da disciplina. Era justamente nisso que eu pensava, quando encontrei a ex-aluna. Que não se lembrava de eu ter sido sua professora...

4 DE BREVIDADES

brevidade

sf

1 Qualidade do que é breve.

2 Curta duração.

3 Qualidade ou característica do que é conciso; concisão, laconismo, sintetismo.

4 Bolinho feito de polvilho (ou araruta ou maisena), ovos, açúcar etc. assado no forno, muito comum no Nordeste (BA), Sudeste (SP) e Centro-Oeste (MT).

ETIMOLOGIA lat *brevitatem*.

(<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=XzDp>)

As brevidades. Em oferta. Regadas de afeto. Algumas “no ponto”. Íntegras. Em bocados perfeitos. Outras nem tanto. Ressecadas. Engasgantes. Sufocantes. Muitas outras, apressadas. Partidas antes do tempo. Migalhas desperdiçadas. Espalhadas pelo chão.

Brevidades e ambrosias. Improváveis. Indecifráveis. Devoradoras. A solidão docente. A inapetência discente. Confrontando a fome insaciável. A sede infinita. Afrontada pela provisoriedade. A brevidade indesejada. A imortalidade prometida. A preparação da partilha. Imagino. Escolho. Entrego-me.

O convite. A oferenda. “Senta-se à mesa comigo?” A disposição renovada. Explicar. Explicar novamente. Mais uma vez. Explicar com outras palavras. Melhor dizendo. Ou seja. Parênteses elípticos. Aspas incisivas. Rodapés digressivos. Prolixa. Inconcisa. Boca seca. Língua cansada. Afônica de monofonia. “Foi bom, meu bem?”

Jornada em vórtice. Sínteses e retomadas. Redundante convicção. Inesgotável resiliência. Do discurso amoroso. Dos fragmentos em fuga. Toadas e retoadas. O desafio do “*Thema regium*”. A resiliência canônica. *Ricercare*. Rondó. Compasso de espera. No tempo. Apesar dos contratempos. Da imprevisibilidade das coincidências bissextas. O desejo da degustação compartilhada. Do prolongamento da efemeridade. Da beleza infinita. Tocada. Irretocável.

5 “*MA FIN EST MON COMMENCEMENT/MON COMMENCEMENT EST MA FIN*”²⁷

A oxítone solidão. Na multidão. No turbilhão. A sofreguidão. A insensatez. A prenhez. A criação. O rondó. Devorar-me-á?

A paroxítone brevidade das ambrosias. O chamado do afeto. A jornada. O curso. O decurso. O discurso. O avesso do permitido. O direito do proibido. O ensaio. A receita-quase-partitura. *Ricercare*. A modesta oferenda. Apreciável. O guloso desejo. Infundável. O sublime. Indecifrável.

O proparoxítono efêmero-fôlego-ávido. Palíndromos. Em vórtice. Em “dúvida metódica”.²⁸ Hiperbólica controvérsia. Em código. Críptico.

²⁷ “*Meu fim é meu começo/ Meu começo é meu fim*”. Esse é o título do cânone do compositor e poeta francês Guillaume de Machaut (1300-1377). É um cânone enigmático ou *Ricercare* ou *Rondeau* “[...] do tipo caranguejo, com uma terceira voz que é uma *palíndrome* musical.” “[...] um caso raro onde o compositor usou em uma das vozes a técnica da escrita retrógrada, cantando a melodia a partir do seu final, justificando o título. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Guillaume_de_Machaut. Acesso em: 12 fev. 2020.

²⁸ Referência ao método utilizado pelo filósofo, físico e matemático francês Descartes (1596-1650). “Notabilizou-se sobretudo por seu trabalho revolucionário na filosofia e na ciência, mas também obteve reconhecimento matemático por sugerir a fusão da álgebra com a geometria - fato que gerou a geometria analítica e o sistema de coordenadas que hoje leva o seu nome. Por fim, foi também uma das figuras-chave na Revolução Científica. Descartes, por vezes chamado de ‘o fundador da filosofia moderna’ e o ‘pai da matemática moderna’, é considerado um dos pensadores mais importantes e influentes da História do Pensamento Ocidental. Inspirou contemporâneos e várias gerações de filósofos posteriores; boa parte da filosofia escrita a partir de então foi uma reação às suas obras ou a autores supostamente influenciados por ele. Muitos especialistas afirmam que, a partir de Descartes, inaugurou-se o racionalismo da Idade Moderna”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9_Descartes. Acesso em: 12 fev. 2020.

Ambigramático. Atônito. Ilógico. Incógnito. Enigmático. Término e início. Canônico. Cântico dos cânticos. “Êxtase puríssimo”²⁹. Música de câmara. Recôndita. Litúrgica. Anímica. Epílogo e prelúdio.

A última página. Quase-afônica. Elíptica. Ínfima. Brevíssima. Translúcida. Sempre-vívida. Perpétua. Apocalíptica. Anagramática:

Ler, reler, reviver, reter. Para ensinar e aprender a fruição da intensidade infinita de cada íntegro bocado de ambrosíaca brevidade. Como se fosse única. A última.



²⁹ Expressão extraída do conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector.

A DESFIGURAÇÃO DA ESCOLA E A IMAGINAÇÃO DA ESCOLA SOCIALMENTE JUSTA

José Carlos Libâneo

O texto desta comunicação¹ refere-se a parte dos estudos e pesquisas que venho desenvolvendo acerca da incidência de políticas educacionais no funcionamento interno das escolas². Uma das questões investigadas em pesquisa empírica foi o **impacto de políticas neoliberais baseadas na obrigação de resultados na qualidade do ensino**. A análise dos dados evidenciou que essas políticas, ao contrário do que anunciam, produzem uma qualidade de ensino restrita e restritiva em relação às

¹ Texto apresentado na 18ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília realizada em 4/9/2019 na Faculdade de Filosofia e Ciências-Unesp, Campus de Marília com o tema *(De)formação na escola: desvios e desafios*, na Mesa Redonda *Esvaziamento do currículo da Educação Básica ao Ensino Superior*.

² Estes estudos são desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Teoria histórico-cultural e práticas pedagógicas, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. O conteúdo aqui abordado vincula-se ao projeto de pesquisa *Políticas educacionais oficiais: estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental de Goiás* (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).



possibilidades das escolas de promoverem o desenvolvimento humano dos alunos e a justiça social. Desse modo, políticas influenciadas por organismos multilaterais no contexto da expansão do mercado globalizado, mesmo inspiradas nos motes “educação para todos” e “aprendizagem para todos”, na verdade, produzem a desfiguração das funções da escola, principalmente aquela que se refere à promoção das condições institucionais, curriculares e pedagógicas para a apropriação do conhecimento constituído social e historicamente e, por meio dele, alcançar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Além disso, outras propostas de políticas educacionais, ainda que em oposição às orientações neoliberais, podem contribuir para a desfiguração de sentido da escola à medida que relativizam a importância do conhecimento escolar e a dimensão de igualdade entre os seres humanos. É nesse sentido que trago a discussão dos temas da desfiguração da escola e da imaginação da escola socialmente justa.



Há pelo menos 20 anos, meus estudos vêm tendo como foco a relação entre desigualdade social e desigualdade escolar ou, mais especificamente, a relação entre educação e pobreza, em suas implicações com o processo de ensino-aprendizagem. O estudo dessas relações tem muitas portas de entrada como a análise econômica, a análise sociológica, a análise política, a análise pedagógica, todas elas necessárias para compreender a ação educativa na sociedade em sua totalidade. Neste texto, meu intento se restringe a trazer elementos de uma análise pedagógica das questões educacionais, especialmente no que se refere às finalidades, objetivos e funções da escola em face das desigualdades sociais, articulada com a análise sociopolítica. O primeiro tópico aborda a questão das finalidades educativas escolares e o dissenso vigente hoje no Brasil sobre funções da escola. O segundo apresenta os embates entre posicionamentos mais em evidência sobre essas funções, tanto nas políticas educacionais oficiais quanto na comunidade de pesquisadores e docentes. No terceiro tópico, são apresentadas considerações cuja intenção é contribuir para o avanço de um entendimento coletivo entre educadores acerca de premissas para a busca de uma escola socialmente justa.

1 FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E O DISSENSO EM TORNO DAS FUNÇÕES DA ESCOLA



A discussão de temas como relações entre educação e pobreza e a importância da escola pública, desfiguração da escola e escola e justiça social, vinculam-se necessariamente à questão das finalidades, objetivos e funções das escolas na sociedade. Ela remete à pergunta “para que servem as escolas”, já posta com propriedade por Young (2007) em artigo provocativo acerca das tensões e conflitos existentes nas sociedades em torno das respostas a essa pergunta. Neste texto, a pergunta é afunilada para abordar, especificamente, finalidades educativas de escolas públicas destinadas a crianças e jovens originários de famílias pobres. A relevância do tema parece ser incontestável, à medida que a concepção de finalidades, objetivos e funções da escola antecede e orienta decisões sobre políticas educacionais, diretrizes curriculares, projeto pedagógico e curricular das escolas, seleção de conteúdos e metodologias de ensino, formas de organização das escolas, currículo de formação de professores, formas de avaliação de sistemas de ensino e da aprendizagem dos alunos. No contexto brasileiro, no que diz respeito às finalidades educativas escolares, por um lado, há ostensiva resistência de educadores às políticas educacionais oficiais em vigor, mas, por outro, são encontrados, também, diferentes, variados e discordantes posicionamentos na comunidade de pesquisadores do campo da educação em relação a essas finalidades.

O tema das finalidades, objetivos e funções da escola tem gerado interesse de pesquisadores, destacando-se estudos realizados no Canadá (LENOIR *et al.*, 2016a; LESSARD; MEIRIEU, 2015) e por pesquisadores brasileiros (EVANGELISTA, 2013; LIBÂNEO, 2014, 2016, 2019; LIBÂNEO; FREITAS, 2018; SILVA, S. P, 2014, 2019; PESSONI, 2017). Tais estudos promoveram esclarecimentos conceituais acerca de finalidades e objetivos da educação escolar, das fontes teóricas dessas finalidades e sua difusão por organizações internacionais no contexto da globalização.

As finalidades educativas escolares indicam orientações tanto explícitas quanto implícitas aos sistemas escolares, definem atribuição de sentido e valor ao processo educativo, induzem ações nos planos empírico e operacional para as práticas de ensino-aprendizagem. São portadoras de ideologia, de juízos de valor, conforme contextos político, econômico, cultural e socioeducativo e, assim, definem critérios de qualidade do

ensino e reverberam nas políticas educacionais e no trabalho das escolas e professores (LIBÂNEO, 2019). As finalidades refletem, igualmente, a noção de ser “educado” numa determinada sociedade conforme contextos sociais, culturais, políticos e, assim, determinam parâmetros pelos quais os agentes educativos fundamentam suas práticas.

Em Lenoir *et al.* (2016b), é feita a distinção dos conceitos de finalidades, objetivos e funções da escola. As finalidades expressam concepções e valores que fundamentam a organização de um sistema educativo de maneira a dar uma direção de sentido à ação presente e futura desses sistemas. Objetivos se referem a resultados mais precisos e verificáveis, requerendo ações programadas e coerentes, eles traduzem finalidades em ações deliberadas. Ainda segundo os autores, o termo funções remete às finalidades que grupos de sujeitos atribuem a uma instituição. No caso da instituição escolar, as funções sociais podem ser apreendidas de diversas maneiras pelos diferentes grupos que compõem a sociedade e que têm uma relação com este sistema. Em suma, funções da escola dizem respeito a papéis de diversos tipos que lhe são atribuídos e pelos quais se responsabiliza. Tanto quanto as finalidades, objetivos e funções se revestem de implicações ideológicas e políticas, portanto, vinculam-se a interesses de grupos e às relações de poder em âmbito internacional e nacional. Finalidades e objetivos, à medida que orientam decisões tanto dos sistemas de ensino quanto das práticas educativas, são ainda objetos de disputa teórica e político-ideológica nas ciências humanas e na educação, do que resultam diferentes percepções acerca das funções das escolas, formas de organização e gestão, formas de concretização do processo de ensino-aprendizagem. As disputas no âmbito acadêmico têm gerado, no campo da educação, acentuados dissensos que partem de significados muito difusos de “qualidade de ensino”, dificultando formas de luta política frente à clareza de finalidades e objetivos expressos nas políticas neoliberais para a educação (LIBÂNEO, 2010, 2018).

Abordando as finalidades educativas e funções da escola em âmbito internacional, Lenoir *et al.* (2016b) apontam dilemas em vários países em relação a funções de instrução ou socialização, educação geral e qualificação profissional, atendimento à diversidade sociocultural, mobilidade social, formação de valores conservadores individualistas ou valores coletivos de justiça, solidariedade, autonomia, emancipação ou controle. Os autores são

contundentes ao afirmar que, na atualidade, as finalidades educativas estão submetidas a imperativos econômicos, políticos, burocráticos, os quais as destituem de seu sentido propriamente educacional. Em suma, embora não se possa afirmar que a existência das finalidades por si só tenha o poder de determinar os rumos de sua implementação, é a partir delas que se pode identificar as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares e como seus significados aparecem, no plano operacional, nas escolas e salas de aula.

Essas considerações, ao mesmo tempo que justificam a relevância da discussão das finalidades educativas, são o ponto de partida para distinguir diferentes posicionamentos que apostam na valorização da escola ou contribuem para sua desfiguração. É assim que o tema da desfiguração da escola encontra espaço em vários âmbitos. O quadro atual da educação brasileira se reveste de grande complexidade alternando problemas encontrados seja no âmbito das políticas oficiais (orientações liberais, tal como aparecem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e orientações conservadoras, não necessariamente articuladas), seja na comunidade de pesquisadores da educação onde vigora um visível dissenso em torno das finalidades educativas escolares e das formas de funcionamento das escolas e salas de aula. O lado das políticas oficiais se apresenta com incrível agilidade na atualização das políticas educacionais. Ao mesmo tempo em que são mantidas as formas de controle da escola e dos professores com base nos resultados dos testes externos, são realçadas atualmente as formas de “fazer a cabeça” de educadores (*making of human kinds*, conforme POPKEWITZ, 2019) evidenciadas pela introdução das competências socioemocionais e o movimento em torno de políticas baseadas em evidência.

No âmbito da comunidade de pesquisadores e docentes, os problemas não são menores, haja vista as dificuldades incessantes do campo da educação de entender-se em relação a formas de resistência às imposições do mercado globalizado, às prescrições curriculares e às atuais políticas destrambelhadas do Ministério da Educação. Além disso, é preciso acrescentar as dificuldades dos educadores em entrarem em acordo sobre currículos e pedagogias alternativas ao currículo de resultados vigente e sobre formas de transformação das práticas pedagógicas no interior da escola. Tais dificuldades em boa parte estão ligadas ao dissenso visível na

comunidade de educadores acerca das finalidades e objetivos da educação escolar.

2 O EMBATE EM TORNO DAS FUNÇÕES DA ESCOLA: AS POLÍTICAS OFICIAIS E A COMUNIDADE DE PESQUISADORES

Neste tópico apresento minha visão sobre os posicionamentos mais em evidência sobre as funções da escola, para mostrar o quanto as finalidades educativas escolares são controversas, sujeitas a contestações e a diferentes interpretações em relação a seus significados.

A ESCOLA DE RESULTADOS

As políticas educacionais baseadas na obrigação de resultados se iniciam formalmente, no Brasil, no governo Itamar Franco com o Plano Decenal de Educação (1993), estendendo-se por todos os governos seguintes, totalmente consolidadas a partir do governo do Presidente Michel Temer e com a aprovação da BNCC. Conforme mostram estudos conduzidos nos últimos anos sobre a dependência das políticas educacionais de organismos internacionais, essas políticas institucionalizaram, em sistemas de ensino de várias partes do mundo, políticas de alívio da pobreza (EVANGELISTA, 2013; EVANGELISTA; SHIROMA, 2006; LEHER, 1998; LIBÂNEO, 2013, 2016; SILVA, M. A., 2014, 2019) nas quais se incluem o currículo de resultados, os programas e ações de acolhimento social para os pobres e as formas de fabricação de um tipo de ser humano compatível com interesses do mercado. A escola resultante desse currículo compõe-se de um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, na verdade um “kit” de habilidades de sobrevivência para alívio da pobreza e adequação dos indivíduos às exigências do desenvolvimento econômico. Esta concepção de escola se caracteriza pela formulação de metas de competências do tipo instrumental, repasse de conteúdos apostilados, mecanização das aprendizagens, treinamento para responder testes, passando ao largo das características psicológicas, sociais e culturais dos alunos, das práticas socioculturais vividas em seu entorno social, como também do contexto histórico e dos níveis de decisão do currículo.

A ESCOLA PARA O CONVÍVIO E O ACOLHIMENTO SOCIAL

O currículo de convívio e acolhimento social carrega forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais. De algum modo se subordina à lógica das políticas de alívio da pobreza já mencionadas. Em consonância com documentos de organismos internacionais, a centralidade da escola é substituída por uma visão de educação ampliada em que se diz que não se educa só na escola, educação se dá em múltiplos lugares, ela acontece ao longo da vida inteira. Esse entendimento ganhou simpatia igualmente de setores progressistas mobilizados em favor de políticas sociais de atendimento à diversidade social. Um exemplo marcante disso foi a justificativa da proposta de escola de tempo integral do Ministério da Educação (BRASIL, 2009). Alega-se no documento que a escola hoje precisa assumir outras funções não tipicamente escolares, ou seja, as funções de educadora e protetora. Educação integral é, então, compreendida como uma formação que articula aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos (BRASIL, 2009), oferecendo na escola atividades diversificadas para além do currículo convencional. É evidente que essa visão leva a conceber a escola como lugar de aglutinar políticas sociais que envolvem as áreas da saúde, assistência social, esporte e lazer, mobilizando a participação de empresas, famílias, integrantes da sociedade civil, voluntários. Ou seja, a escola é colocada como estratégia do Estado para solução de problemas sociais e econômicos que venham a afetar a ordem social e política (entre outros, ALGEBAIL, 2006; EVANGELISTA, 2013, 2014; EVANGELISTA; SHIROMA, 2006; LEHER, 1998). Junte-se a isso, a promoção de valores de solidariedade e reconhecimento humano visando à prevenção e remediação desses conflitos sociais. Fica, assim, explícito que a missão social da escola se sobrepõe à missão pedagógica. O processo de ensino aprendizagem e as questões de conteúdo e método são visivelmente postos em segundo plano em face da supervalorização do papel de proteção social e cuidado.

A ESCOLA E A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

Neste posicionamento, a escola é vista como espaço de socialização e de vivências socioculturais visando à formação de valores e atitudes

sociais e solidárias. Ele acentua os fatores sociais e culturais no processo de conhecimento, deixando em segundo plano fatores cognitivos internos da aquisição do conhecimento. Uma variante dessa visão consiste em pôr em prática o currículo integrado, introduzindo-se atividades baseadas em temas geradores, projetos ou centros de interesse. Os méritos desse posicionamento estão na valorização das práticas sociais e culturais e na sustentação da ação dos sujeitos e as possibilidades de um currículo crítico centrado na cultura em que se ressaltam os temas da pluralidade de culturas, da diversidade cultural e da diferença. No entanto, o viés sociológico faz desvincular o trabalho docente de preocupações mais pontuais com questões de aprendizagem e do desenvolvimento de processos cognitivos propiciado pelo conhecimento teórico-científico.

ESCOLA COMO LUGAR DE EXPRESSÃO DE IDENTIDADES E DIFERENÇAS

Esta concepção não é de natureza propriamente pedagógica, não foi elaborada como proposta de escola, entretanto tem ressonância no comportamento profissional de professores. Na sua versão pós-crítica, expressa-se um posicionamento radical ao afirmar a obsolescência dos paradigmas clássicos do conhecimento, a relativização da ciência, a negação do conhecimento universal. Todas as teorias pedagógicas modernas passam pelo seu crivo analítico ao pôr em questão seu cunho iluminista e totalizante para, ao inverso, acentuar as subjetividades, as diferenças, a alteridade, o sentido das falas, as peculiaridades culturais, as relações de gênero, sexo, etnia. A visão pós-crítica tem como conceitos-chave a identidade e a diferença como elementos da subjetividade humana e a recusa de qualquer critério de universalidade próprio dos seres humanos. O que importa são as culturas particulares e os pontos de vista dos sujeitos a partir dessas culturas. Não há conhecimento verdadeiro porque todo conhecimento se insere em contextos históricos e está imerso em relações de poder (PACHECO, 2013). Já que a sociedade é constituída por múltiplas e distintas culturas, cada qual com seus valores e práticas, não há sentido da formulação de um currículo comum a todos, ainda que seja na forma de recomendação. Não há, pois, referências científicas e culturais para o ensino. A hipervalorização da diferença e a recusa de características universais nos seres humanos leva as escolas a restringirem seu trabalho a um currículo de experiências ligadas à identidade cultural, à comunidade, ao cotidiano, ao invés dos conteúdos



científicos e culturais. Trata-se, em minha opinião, de uma injustiça social, principalmente aos alunos pobres, porque os impede de usufruírem do direito ao conhecimento, de preparar-se para a vida, tanto do ponto de vista pessoal, como social e profissional, de desfrutar dos benefícios da cultura e do conhecimento. É quando o culto excessivo à diferença pode resultar em desigualdade escolar.

ESCOLA COMO VIVÊNCIA DAS RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS



A origem deste posicionamento em relação às funções da escola está no entendimento do papel da sociedade de classes na concepção de escola. Como o problema da sociedade está no conflito social, a escola tem que se organizar de modo a se contrapor ao modelo de relações sociais vigente na sociedade capitalista. O formato curricular, aqui, acentua a dimensão social no sentido de que a prática educacional escolar se realiza precisamente por determinadas formas de organização tais como a participação, a autonomia, o processo coletivo de tomada de decisões, eleições para os cargos de gestão, em contraposição ao modelo de gestão empresarial proposto em políticas oficiais. Essas ações têm como requisito uma atitude prévia de compromisso político com os objetivos educativos, o que irá se projetar na melhoria do ensino. Entretanto, este posicionamento inverte as prioridades da escola, o que deve ser fim torna-se meio e o que é meio torna-se fim, ao entender que democracia na educação consiste meramente em modificar as formas das relações interpessoais na escola, valorizando pouco as questões pedagógico-didáticas. Embora eu defenda, nas formas de organização escolar, o princípio da participação e da comunidade de aprendizagem, esses princípios são meios de assegurar os objetivos específicos da escola que se referem à apropriação da experiência sociocultural na ciência, arte, cultura. São de pouca valia inovações nas práticas de gestão se os alunos continuam apresentando baixo rendimento escolar e aprendizagens não consolidadas ou se o ensino não concorre para o desenvolvimento humano.

ESCOLA COMO LUGAR DE FORMAÇÃO CULTURAL E CIENTÍFICA

Esta vertente destaca o papel da cultura acumulada historicamente na promoção do desenvolvimento da personalidade. Tem como pressuposto



que a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. A escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento; formem atitudes e valores e se realizem como pessoas e profissionais-cidadãos. Essa escola requer relações pedagógicas visando à conquista do conhecimento, ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e à formação da personalidade pelos alunos, sendo nessa condição que pode contribuir para a redução da diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar.



Numa variante desse posicionamento, a escola não dispensa a inserção, nas práticas pedagógicas, das práticas socioculturais vividas pelos alunos, no seio das quais está a diversidade sociocultural. Tais práticas devem ser conectadas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, de modo a estabelecer interconexões entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos desenvolvidos no âmbito comunitário e local (LIBÂNEO, 2016).



Em síntese, extraio desses posicionamentos algumas conclusões, tendo em conta que todos eles, de acordo com suas premissas teóricas, carregam uma determinada visão de justiça social e de inclusão social pela escola. No entanto, aqui, alinho-me ao último dos posicionamentos, ou seja, uma visão de escola que valoriza não apenas as dimensões sociais, políticas e culturais, mas, também, a relevância do conhecimento e as formas de sua internalização no desenvolvimento das potencialidades humanas, a partir do qual formulo alguns corolários. Desse modo, em relação à valorização da escola, do conhecimento escolar e do processo de ensino-aprendizagem, boa parte desses posicionamentos levam ao esvaziamento dos conteúdos escolares e da formação dos processos do pensamento. O currículo de resultados e, igualmente, uma pedagogia de resultados, são apontados como a principal explicação da desqualificação e desfiguração da escola pública na atualidade. A função da escola é reduzida à oferta de um “kit” de habilidades para sobrevivência social, provendo



aos pobres um ensino mitigado, de mera transmissão de conhecimentos úteis e treinamento de habilidades. Já se escreveu muito que o modelo internacional para a educação na verdade institui formas de governança no interesse do mercado, entre eles, modos de regulação dos sistemas educativos, de modo que a educação de resultados consiste, na verdade, de tecnologias de produzir mudanças na sociedade em valores e práticas, instituição de convicções, hábitos. Não se trata, agora, somente de atingir “padrões” (competências) dentro da lógica de desempenho, mas de atuação no nível cognitivo e emocional das pessoas, como é o caso da introdução no currículo das competências.

Outro posicionamento reduz a escola a um lugar apenas de acolhimento e proteção social. Ao defender a ampliação da funcionalidade da escola, ela é responsabilizada por uma multiplicidade de funções, incluindo a de prover serviços sociais - “escola transbordante” no dizer de Antônio Nóvoa (2009) – visando à proteção e integração sociais. Com isso, a escola é desfigurada enquanto lugar de escolarização e de promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, prejudicando o percurso escolar dos alunos. Nesse caso, confirma-se observação feita por Dubet (2004, p. 540): “a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social”. De modo semelhante, restringir as finalidades educativas escolares ao atendimento à diversidade sociocultural em contraposição ao objetivo maior de apropriação dos conhecimentos científicos e culturais pode levar a reduzir a escola ao mundo do cotidiano e a validar experiências correntes sem ascender aos conhecimentos científicos. Ou seja, a escola está focada mais no cuidado e proteção ao aluno, cingido em suas experiências cotidianas, pondo em segundo plano o conhecimento e a aprendizagem. Ocorre a desfiguração do espaço escolar como lugar de formação de capacidades cognitivas e de desenvolvimento da personalidade. Esvazia-se o sentido de escola e, assim, perde sua identidade, afetando também a identidade profissional dos professores. Da mesma forma aqui faz sentido o pedido de cautela de Dubet (2004): “uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça”.

3 CONJECTURAS EM TORNO DO CONCEITO DE ESCOLA JUSTA OU IMAGINANDO A ESCOLA SOCIALMENTE JUSTA

Este tópico traz reflexões que expressam conjecturas que podem configurar o desejo de uma escola justa. A expressão foi utilizada por Dubet (2004), mas a análise que se segue não se apoia propriamente nas ideias desse autor³. Trago a expressão para instigar os educadores que acreditam no valor da escola e do conhecimento escolar na busca de alternativas políticas e pedagógicas de contraposição ao modelo hegemônico das políticas educacionais neoliberais que, baseando-se em critérios meritocráticos (desempenho em testes de larga escala etc.), acaba levando à exclusão e à desigualdade escolar, portanto, desfavorecendo a qualidade de ensino para os pobres. Sem me propor a discutir aqui o conceito de justiça, remeto a expressão “escola justa” ao conceito de justiça social num sentido emancipador. Assim, pergunto em que grau a escola é justa com os alunos que a frequentam, isto é, em que grau a escola segue o princípio ético-político de prover a cada aluno aquilo que lhe é devido no que se refere ao direito à educação. No entanto, a aplicação da “justiça educacional”, se é que posso me expressar assim, não pode ser entendida como algo realizável apenas como resultado de leis regulatórias. O fato de a sociedade brasileira ser extremamente desigual, leva à existência de escolas diferentes para grupos sociais diferentes; à discriminação social de alunos que trazem consigo pré-requisitos para acompanharem as aulas. Por exemplo, posso esperar os mesmos resultados escolares de alunos de classe média e alunos da classe pobre frequentando aulas na mesma classe? Assim, qualquer esforço de conceitualização e operacionalização da escola justa requer considerá-la em seu contexto sociocultural e nas condições materiais em que ela se situa. Não há, pois, uma receita pronta de escola justa, sua justeza deve ser construída.

Em meu ponto de vista, o pressuposto desse conceito consiste no provimento das melhores condições – sociais, culturais, institucionais – de

³ No artigo “O que é uma escola justa” Dubet não pretende oferecer resposta à pergunta, mas colocar problemas. Assim, aponta alguns princípios de escola justa como aquela que procura minimizar as desigualdades escolares, a fim de que estas não aprofundem ainda mais as desigualdades sociais. Nesse sentido, a escola precisa evitar que os alunos sejam levados a trajetórias escolares indignas, ao contrário, preservar sua dignidade e igualdade com os outros, sem humilhar ou ferir os vencidos (2004, p. 551) e, ainda, que os alunos sejam tratados como sujeito em desenvolvimento e não apenas indivíduos engajados em uma competição (p.553). Dubet, finalmente, recomenda que a escola justa garanta o acesso a bens escolares fundamentais, isto é, a um mínimo escolar, cuidando, também, que as desigualdades escolares não produzam, demasiadas desigualdades sociais (p.553).

desenvolvimento de potencialidades de crianças e adolescentes, conforme suas idades, com as ferramentas da educação e do ensino. Isso implica duas dimensões da atuação da escola: a primeira, dar a cada aluno a possibilidade do máximo aproveitamento de suas capacidades intelectuais, mantendo-se uma base igualitária comum; a segunda, levar em conta a diversidade cultural, ao lado de um mínimo de coesão social (FORQUIN, 1993).

Nesse sentido, uma educação que concilia formação cultural e científica e diversidade significa, conforme Imbernón:

Conseguir que, pela educação institucionalizada, sejamos capazes de ajudar os alunos a crescerem e a se desenvolverem como pessoas, facilitando-lhes a aquisição de habilidades básicas tanto de tipo cognoscitivo como de autoconhecimento, de autonomia pessoal e de socialização. Facilitar que, nas instituições educativas, tenham lugar e reconhecimento todas as capacidades, ritmos de trabalho, expectativas, estilos cognoscitivos e de aprendizagem, motivações, etnias, valores culturais de todos os meninos, meninas e adolescentes. (IMBERNÓN, 2000, p. 85).

Assim, num esforço de aproximação mais detida na problemática da escola socialmente justa, parece que o principal dilema que se põe é como assegurar um currículo comum para todos e, ao mesmo tempo, adequar o ensino às necessidades dos alunos em sua singularidade, de modo que cada um possa aproveitar plenamente de suas capacidades cognitivas tanto no plano acadêmico como no social e pessoal. Sacristán (2000) põe a questão por meio de uma boa síntese: como prover uma escolarização igual para sujeitos diferentes? Em outras palavras, como organizar a escola e o ensino de modo que se possa assegurar a todos os alunos, independentemente da sua origem familiar ou de sua condição socioeconômica, aprender aquilo que é necessário aprender como condição da igualdade entre os seres humanos e, ao mesmo tempo, considere a diversidade humana e social desses alunos no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma escola que considera as desigualdades sociais reais e as compensa com um currículo rico, metodologias adequadas e assistência permanente às dificuldades escolares surgidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de modo a reduzir os impactos da diversidade e da desigualdade social no aproveitamento escolar. Não se trata de aderir ao critério de qualidade social usado por segmentos progressistas e entidades acadêmicas e sindicais, conceito esse um

tanto vago e impreciso em razão de predominar nele uma visão sociopolítica e raramente pedagógica; esse termo restringe-se a princípios de inclusão social, práticas democráticas de convivência, com conotação sociopolítica e pouca ou nenhuma referência a ações propriamente pedagógicas. De um ponto de vista pedagógico, trata-se de perguntar não apenas por ações políticas e institucionais para uma escola inclusiva, mas por ações pedagógicas que assegurem o eficaz processo de ensino-aprendizagem que possibilite, principalmente aos filhos das camadas pobres da sociedade, sua preparação para a vida social, profissional, política, cultural.

Finalmente, cabe ressaltar que um requisito para a discussão da escola socialmente justa, numa perspectiva de educação para o desenvolvimento humano, é admitir a relação dialética entre igualdade e diferença. Parte-se do entendimento de que a finalidade máxima da educação escolar é o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, isto é, naquilo que o ser humano tem de universal, ou seja, aquilo que é direito de todos: formação intelectual, física, emocional, moral, estética. O atendimento à diversidade subordina-se à essa finalidade. Dizendo de outro modo, a diversidade é constituinte de um conceito ampliado de finalidades educativas. Em concordância com Charlot (2005), a diferença é um direito apenas se for afirmada em relação à semelhança, isto é, à universalidade do ser humano. Trata-se de articular o universal enquanto seres humanos e o singular enquanto sujeitos de identidades culturais. Ele defende um projeto educativo no qual haja a conciliação dos direitos ao universal, à diferença cultural e à história pessoal.

A universalidade do ser humano inclui o desenvolvimento da razão, da inteligência, e o direito à apropriação das formas de simbolização. É pela apropriação do simbólico que podemos analisar e intervir na realidade. Sem dúvida, a diferença é uma característica constitutiva do ser humano, mas reconhecer e inserir a diferença no trabalho pedagógico não pode levar à negação da dimensão de universalidade e igualdade do ser humano. Penso que a característica de universalidade do ser humano é que fornece aquelas características humanas, as capacidades humanas que possibilitam ao ser humano educar-se, fazer projetos de vida, ter expectativas de futuro, sonhar, realizar-se como pessoas. Levar em conta a universalidade do ser humano não significa homogeneização do processo formativo, isto é, não significa um currículo monocultural. Ao contrário,



afirma-se a singularidade de cada ser humano, implica a consideração das identidades culturais e das práticas socioculturais que fazem parte das vivências dos alunos. É em razão da universalidade de características do ser humano que devemos valorizar a busca do conhecimento, porque é o conhecimento que favorece mais autonomia, mais visão crítica da realidade, mais desenvolvimento das capacidades humanas para ter uma vida digna, emancipada, para atender às demandas concretas da vida. A universalidade do ser humano, as características de todo ser humano, os direitos humanos, são a referência para uma prática educativa emancipatória. Para isso, eu preciso valorizar a diversidade humana. Ou seja, eu me alinho aos que defendem a relação dialética entre diferença e igualdade, a diferença em relação à igualdade, a igualdade em relação à diferença.



Das considerações feitas anteriormente em torno das finalidades educativas e dos posicionamentos em relação à escola encontrados na história recente da pedagogia brasileira, acredito que haja um consenso entre educadores críticos em relação a uma recusa radical do currículo de resultados voltado para a formação de capacidades produtivas no interesse do mercado. No entanto, a despeito disso, penso que o campo da educação está longe de ter uma proposta consensual acerca do que pode ser uma escola socialmente justa em virtude do considerável dissenso em torno da definição das finalidades educativas e objetivos da educação escolar, critério básico para se lidar com as questões do currículo e da pedagogia. Com efeito, no campo crítico, são visíveis as discordâncias em relação a esse tema em razão da existência de diferentes perspectivas epistemológicas, de um lado, predominando a abordagem sociológica, de outro, uma abordagem sócio-histórico-cultural, representada por várias tendências, em que se entrelaçam aspectos históricos, culturais, psicológicos e pedagógicos. Surgem daí os embates entre esses posicionamentos expressos em discordâncias em torno do papel da escola em relação ao conhecimento e ao próprio estatuto do conhecimento escolar como também em torno das relações entre igualdade e diversidade e como elas se expressam nas finalidades educativas, no currículo e na pedagogia.



Mesmo reconhecendo as dificuldades de um acordo mínimo entre os educadores em torno de finalidades educativas da educação escolar e do modo de funcionamento pedagógico da escola socialmente justa, insisto na relevância da busca desse acordo. Eu endereçaria um apelo aos

pesquisadores educacionais envolvidos com as políticas educacionais ou à crítica às políticas educacionais, para que associem, nos seus estudos, a análise externa das questões educacionais, extremamente necessárias, às análises internas ligadas ao funcionamento interno das escolas e salas de aula. Insisto novamente: o que confere qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a qualidade interna das aprendizagens escolares. Este deve ser o critério básico para a formulação das políticas educacionais. É na ponta do sistema de ensino, nas escolas e nas salas de aula, que as práticas efetivamente acontecem, é lá que se pode saber o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem. Em minha opinião, defender a escola é tomá-la não apenas como direito, não apenas como condição de acesso ao conhecimento sistemático, à experiência sociocultural da humanidade, etc., mas que tudo isso torna imprescindível a ação pedagógica, mais especificamente, espaço de atuação de professores no aprimoramento da aprendizagem, e a considerar as condições internas de aprendizagem dos alunos. Ou seja, busca-se uma didática que articula os conteúdos, os modos de aprender dos alunos e as práticas socioculturais que caracterizam a vivência cotidiana dos alunos, tudo em função da defesa do “[...] acesso aos conhecimentos culturais e científicos como meio de promoção e ampliação do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos, em estreita articulação com suas práticas socioculturais e institucionais, e como condição de superação das desigualdades educativas.” (LIBÂNEO, 2016, p. 38).

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2006.
- BRASIL. MEC/SECAD. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação).
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.
- EVANGELISTA, O. (org.). *O que revelam os “slogans” na política educacional*. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2014.



EVANGELISTA, O. **Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais.** In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). *Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores.* Goiânia: Ceped/Kelps, 2013. p. 13-45.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. *Revista de Educação PUC Campinas*, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F. (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 77-96.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza.* 1998. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LENOIR, Y.; ADIGUZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (org.). *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques.* Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Groupéditions, 2016a.

LENOIR, Y. *et al.* Les finalités scolaires: clarifications conceptuelles. In: LENOIR, Y.; ADIGUZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (org.). *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques.* Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Groupéditions, 2016b. p. 33-90.

LESSARD, C.; MEIRIEU, P. (ed.). *L'obligation de résultats en éducation: évolutions, perspectives et enjeux internationaux.* Bruxelles: De Boeck, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática.** In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; ROSA, S. V. L.; SUANNO, M. V. R. *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate.* Goiânia: Ceped/Gráfica UFG, 2019. p. 23-57.

LIBÂNEO, J. C. Finalités et objectifs de l'éducation et action des organismes internationaux au Brésil. In: LENOIR, Y.; ADIGUZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (org.). *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques.* Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Groupéditions, 2016. p. 283-327.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar.* Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 45-88.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (org.). *Educação básica: políticas, avanços, pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 13-56.

LIBÂNEO, J. C. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, A.; SUANNO, M. V. *Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 51-81.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010. p. 43-73.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PACHECO, J. A. Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.11, n.1, abr. 2013.

PESSONI, L. M. L. *Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no Estado de Goiás*. 2017. 211f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

POPKEWITZ, T. The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection. *Horizontes*, Itatiba, v.37, jun. 2019.

SACRISTÁN, J. G. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata, 2000.

SILVA, M. A. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (org.). *Educação básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 57-96.

SILVA, M. A. Banco Mundial, corporações internacionais e investidores: políticas e formas de atuação na Educação Básica. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; ROSA, S. V. L.; SUANNO, M. V. R. *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Goiânia: Ceped/Gráfica UFG, 2019. p. 20-32.

SILVA, S. P. *O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o pacto pela educação em Goiás*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – PUC Goiás, Goiânia, 2014.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

O FORPÍBID-RP COMO ESPAÇO DE EXERCÍCIO POLÍTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Nilson de Souza Cardoso

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Flávia Sueli Fabiani Marcatto

O cenário educacional está, mais do que a qualquer tempo, sofrendo ataques sistemáticos, e conquistas, em nome de supostos avanços, têm sido desmontadas diante dos desacordos de quem participa da escola, da formação, da educação. A reforma do Ensino Médio, a imposição de uma Base Nacional Comum Curricular e de uma Base Nacional da Formação de Professores, referendadas à revelia das inúmeras manifestações públicas em contrário, ilustram o panorama de enfrentamentos necessários e urgentes. Soma-se a este cenário, todo o contexto que recai sobre docentes,

responsabilizando-os por baixos índices em resultados de avaliação em larga escala e até culpabilizando-os por doutrinações, resultando em Projetos de Lei que tramitam no Congresso Nacional, como o popularmente denominado “Programa Escola sem Partido” que avança à surdina, sem qualquer debate democrático. Não obstante tantas mostras contrárias às desconfigurações das políticas e da educação, os interesses econômicos e/ou ideológicos atuam nos poderes legislativos, obtêm adesão e acabam sendo aprovados, a despeito de toda negação e resistência.

De modo contrário, em tempo recente, percebemos resistências exitosas, como a campanha intitulada *Greve Geral da Educação*, no ano de 2019, levando milhares de manifestantes às ruas. De modo mais organizado, registramos a instalação do Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE, iniciativa de representantes da sociedade civil organizada e com apoio da Confederação dos Trabalhadores em Educação – CNTE, após a interferência unilateral do Ministério da Educação – MEC na composição do Fórum Nacional de Educação. Após a medida monocrática do MEC, os representantes iniciaram movimento de resistência, e o FNPE conta, hoje, com ampla adesão, e a Conferência Popular de Educação, mesmo com manobras para sua desarticulação/esvaziamento, reuniu pouco mais 3 mil participantes, entre docentes, estudantes, representantes sindicais e de movimentos ligados à educação, debatendo e deliberando sobre temáticas ligadas à educação, em 2018, na cidade de Belo Horizonte/MG.

Outro movimento recente, de iniciativa igualmente popular, teve como mote a permanência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)¹. É, portanto, sobre o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Pibid e Residência Pedagógica – Forpibid-rp - que o presente capítulo se dedica a detalhar em seu histórico dos cinco primeiros anos, marcados por intensos embates e com ampla participação de licenciandos e professores envolvidos no Programa, os Pibidianos², mas também “com participação efetiva das escolas e comunidade, envolvendo famílias de alunos, políticos locais, defensores incondicionais, que viam

¹ O Pibid surge no cenário educacional em 2007, como uma iniciativa do MEC. Em 2011, lança edital específico para atendimento de licenciaturas de Educação do Campo, Quilombola e Indígenas, o Pibid Diversidade. Nesse texto, que retrata o histórico dos Programas Pibid e Pibid Diversidade, trabalharemos apenas com a terminologia “Pibid”. O Pibid Diversidade encerrou em 2018, e o atendimento às suas especificidades não foram acolhidas nos editais lançados desde então.

² Fazemos referência aos participantes do Programa, sejam bolsistas de Iniciação à Docência, Supervisoras(es) e Coordenadoras(es) de Área, de Gestão de Processos Educacionais ou Institucionais.

no programa realmente uma inovação positiva com melhoria da escola.” (CARDOSO; MENDONÇA, 2019, p. 150).

O INÍCIO, O PIBID COMO PROPULSOR DE TRANSFORMAÇÕES

Há muito se discute sobre os modos de formação de professores que busquem superar uma racionalidade técnico-instrumental promotora de uma dicotomia entre teoria e prática, um distanciamento entre o campo formativo (as licenciaturas), o de atuação profissional (escola), que se caracteriza por vivências de aproximações pontuais (estágios) (ASSIS, 2016; BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011; MENDONÇA, 2016). Tais discussões buscam, também, o avançar de uma formação meramente aplicacionista, ou que se restringe à competência técnica, ou, quando muito, que atinge o domínio de instrumentalização pedagógica. Diferentemente, buscam uma formação que vá além, que reconheça como necessário o caráter político da ação educativa (MASETTO, 1998). Sobre isso, concordamos com Villas Boas (2018, p. 24), ao afirmar que o “enfrentamento do problema demanda do poder público a formulação e implementação de políticas articuladas e que sejam capazes de interferir positivamente nesse cenário”.

Foi nesse panorama de questionamentos sobre a formação do professor que o Ministério da Educação - MEC, durante o segundo mandato do Governo Lula, e sob gestão do Ministro Fernando Haddad, empreendeu esforços para ressignificar a carreira docente e “resgatar o protagonismo do governo federal na direção das políticas educacionais no país” (SCHEIBE, 2011, p. 815). Em 2007, após a publicação das diretrizes do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007) (BRASIL, 2007a) e da Lei nº. 11.502, de 11 de julho do referido ano (BRASIL, 2007b), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes passou, em conjunto com o MEC, a formular políticas públicas destinadas à formação de professores da Educação Básica, o que se configurou como a criação da “Nova Capes”, referência dada às novas atribuições deste órgão, entre eles o de promover a “valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino” (Art. 2º, §3º). Esta imputação foi consolidada pelo Decreto nº 6755³, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL,

³ Em 2016, como última medida do Ministro Aloizio Mercadante, face à ruptura democrática decorrente do golpe político que destituiu o governo da Presidenta Dilma Rousseff, publicou-se reedição do referido decreto, deslocando as ações de formação e valorização da docência para o âmbito do MEC. Destaca-se que a medida não teve efeito prático, e as ações, embora reduzidas, permaneceram na Capes.

2009a), que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (OLIVEIRA, 2011).

O MEC, a partir da política recém-criada, passou a investir em ações articuladas de formação inicial e continuada, bem como entre diferentes níveis e modalidades de ensino, buscando a valorização do profissional docente e o progresso do ensino básico (BRASIL, 2009). Como reflexo dessa política, a Capes reformulou-se organizacionalmente, instituindo o Conselho Técnico e Científico da Educação Básica – CTC-EB, responsável por dar suporte a duas novas diretorias, a de Educação Básica Presencial – DEB⁴ e a de Educação a Distância – DED. Especificamente sobre as duas últimas instâncias, as suas ações resultaram no lançamento de diversos programas em prol da formação de professores da Educação Básica. A DEB hoje é responsável por todo o sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB que envolve ensino de graduação e pós-graduação na modalidade a distância, onde o foco principal é a formação de professores, tanto para aqueles em serviço na rede pública, quanto para atendimento à demanda social.

Entre 2007 e 2014, a DEB⁵ fomentou um conjunto de iniciativas à formação inicial e continuada, ligadas à pesquisa e à divulgação científica, envolvendo professores de diferentes etapas e modalidades. Tais ações trouxeram um novo cenário para a formação de professores, e é importante destacar que qualidade de ensino no Brasil está concentrada no ensino público superior e na estrutura que o financia (CHAUÍ, 2003; LEHER, 2019). Ter a Capes como instância diretamente envolvida com a área mais frágil da educação pública propiciou ações efetivas na educação, concretizadas em programas implementados ainda de modo não muito articulado, mas de algum modo presente na escola de educação básica. Verifica-se uma intencionalidade em avançar no que tange à formulação de uma política de Estado, com clareza em sua concepção, objetivos e estratégias.

No desenvolvimento de suas atividades de indução e fomento à formação de professores para a Educação Básica, a DEB trabalha em quatro linhas de ação: (a) formação inicial; (b) formação continuada e extensão; (c) formação associada à pesquisa e (d)

⁴ A partir do decreto n.º 7.692, a DEB tem denominação alterada para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, preservando-se a sigla.

⁵ Atualmente, fruto de uma nova política de formação de professores apresentada pelo MEC em outubro de 2017, pelo então Ministro Mendonça Filho, a DEB reduziu seu rol de iniciativas e hoje conta apenas com o Pibid, o Parfor e o recém-criado, Residência Pedagógica.

divulgação científica. A sinergia e a intersecção entre as linhas e os programas podem potencializar os resultados educacionais, modificando o quadro brasileiro com maior velocidade. (CAPES, 2013, p. 6).

Nessas frentes se estruturaram programas da então nova política de formação de professores, com papel decisivo na formação inicial. São eles: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor (BRASIL, 2009b), destinado aos professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996); o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, para licenciandos e o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, voltado à melhoria e à inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores.

Para a formação continuada - pautados em princípios éticos e de desenvolvimento profissional, que considerem os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida, a necessidade de atualização e inovação do conhecimento, o diálogo e a parceria entre as instituições e principalmente o papel do professor como protagonista central desse processo - outros programas surgiram: Novos Talentos, Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Profissional de Professores, Residência Docente no Colégio Pedro II, os programas de formação de professores e alunos medalhistas associados às Olimpíadas de Matemática e Química e projetos de iniciação científica da Rede Nacional de Educação e Ciência (CAPES, 2013, p. 7).

Na formação associada à pesquisa, o Observatório da Educação cumpriu o papel de investigação e acompanhamento dessas políticas, produzindo estudos importantes, com dados de pesquisas, envolvendo alunos e professores de graduação e pós-graduação e professores da Educação Básica, visando à divulgação científica por meio de Feiras de Ciências, Mostras Científicas, muitas delas como resultados dos programas já mencionados (Pibid, Parfor, etc.).

A dimensão da infraestrutura também não foi negligenciada. Por meio do programa de apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação

de Educadores – Life, abrangente a todas as áreas do conhecimento, buscou-se inovar na produção de novas linguagens e tecnologias, com a organização de laboratórios e diálogos interdisciplinares, que favorecem a formação.

A constituição dessa política — chamada pela Capes, de política de indução e fomento à formação de professores — impactou a área da educação. Com novo cenário de valorização da docência num patamar nunca antes visto, com financiamento público significativo, pautado principalmente em bolsas para os participantes envolvidos com a docência, em todos os níveis da carreira (inicial, continuada e docentes das instituições de Ensino Superior), a Capes apostou alto nessa estratégia para ganhar os jovens iniciantes da docência e os experientes e desmotivados professores, tanto da Educação Básica como do Ensino Superior. Outra estratégia extremamente importante foi o financiamento destinado a atividades acadêmicas para socialização de resultados, que gerou intensa movimentação de estudantes, professores e pesquisadores nos congressos de diversas entidades científicas nacionais, com espaço para o ensino na Educação Básica. Algo novo aconteceu na formação de professores no Brasil.

Assim, após assumir as demandas de formação de professores da Educação Básica, a Capes demonstra capacidade de apresentar política pública robusta, que rompe com ações fragmentadas, e combina iniciativas à superação de dilemas históricos, a exemplo da distância entre lócus de formação e atuação, da desvalorização e desprofissionalização, procurando garantir a atratividade da carreira docente (OLIVEIRA, 2011; SCHEIBE, 2011). Esse todo articulado deu aos participantes novo sentido à docência, abrindo caminho para se pensar outras dimensões para além do ensinar.

Destacamos entre essas iniciativas o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, que teve seu primeiro edital de seleção publicado em 2007, exclusivamente para Instituições Federais de Ensino Superior. A partir de 2009, outros editais permitiram a participação de outras IES (Instituição de Ensino Superior), como as municipais, estaduais, comunitárias e privadas⁶. Em 2014, no ápice do programa, chegou-se a atingir mais de 6 mil escolas de Educação Básica, envolvendo cerca de 300 IES e aproximadamente 90 mil bolsistas, destes, 72 mil

⁶ Nestes casos, apenas estudantes inscritos no Prouni eram elegíveis como bolsistas, com fomento da Capes, e a IES era responsável por todo o custeio das ações.

estudantes das licenciaturas, entre iniciativas do Pibid para licenciaturas de oferta regular e Pibid Diversidade⁷, com ações dirigidas às licenciaturas e escolas em contextos peculiares e que requeriam organização específica, como em comunidades quilombolas, indígenas e do campo (VILLAS BOAS, 2018).

Segundo o Art. 1º do Decreto Federal nº 7.219, de 24 de junho de 2010, o Pibid tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010). Cabe destacar que a lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013a) altera e incorpora o Pibid à LDB (Lei nº 9.394/1996), e consta, no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a estratégia 15.3, que indica a ampliação do “[...] programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014).

De acordo com estudo encomendado pela Capes (FCC, 2014), o Pibid nos primeiros anos de atividade trouxe como resultados a diminuição da evasão nos cursos de licenciatura, significando o reconhecimento de um novo status para a formação de professores na comunidade acadêmica; a integração teoria e prática e a aproximação das IES com as escolas públicas de Educação Básica; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; além de proporcionar uma formação contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais.

A peculiaridade da proposta é a integração Universidade-Escola, além da parceria Professor Formador-Professor da Educação Básica, compreendendo essas categorias, respectivamente, como espaços privilegiados e como entes coformadores de futuros docentes. Com ênfase, essa proposta coaduna-se com as proposições de Nóvoa (2009), que afirma ser necessário repensar a formação de professores, necessitando passá-la “para dentro da profissão”, ou seja, incluir nos processos formativos momentos com seus futuros pares e nos locais de atuação deles, fazeres e cotidiano, que por excelência é a escola.

⁷ Quando nos referimos ao Pibid entre 2010 e o início de 2018, incluímos nessa categoria Pibid e Pibid Diversidade.

Dourado (VILLAS BÔAS, 2018, p. 85) destaca que no momento de planejamento e discussões iniciais sobre o Pibid houve a participação de docentes como Helena de Freitas, professora ligada à Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação - Anfope e à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, bem como de Dilvo Ristoff, docente que participou, entre muitas iniciativas, da Presidência do Fórum de Pró-Reitores de Graduação - Forgrad e ocupou cargos no Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), no MEC e na Capes. A partir dessas representações, o autor observa que a construção da proposta do Pibid deu-se em contexto de diálogo que levou em consideração o que havia de produção acadêmica acumulada relativa à formação inicial de professoras e professores e que isto qualificou o programa, superando outras propostas isoladas da realidade em que se propunha transformar.

O Pibid, portanto, marca um novo tempo-espço na educação brasileira, permeado de “avanços importantes” e constituidor de “novo cenário para a formação de professores” (MENDONÇA, 2016, p. 93). Ainda como ilustrativo desse novo, a DEB/Capes abriu espaço para uma gestão democrática do programa, garantindo participação dos coordenadores institucionais⁸ em análise de propostas e indicações de melhorias, permitindo a coparticipação na gestão do programa. Por essa condução partilhada, houve, durante 2009 e 2013, três reuniões gerais com esses interlocutores nas IES e a gestão nacional do Programa, derivando em debates sobre a condução dos projetos institucionais, a avaliação e a socialização de resultados. A elaboração da Portaria 096/2013 (BRASIL, 2013b), que disciplinou todos os dispositivos do programa e que recebeu contribuições – boa parte incorporada - de coordenadores institucionais de todo o país, é outro exemplo de participação democrática. Segundo Silveira (2016), essa relação dialógica entre a gestão do Programa na Capes e as IES resultou em regras que “auxiliaram as IES a construir projetos que respondessem aos níveis crescentes da complexidade e da autonomia profissionais, desejáveis à docência”.

Enfatizamos que o reconhecimento e a valorização da profissão docente, por meio das bolsas, foi elemento decisivo no Pibid, pois a

⁸ Segundo Villas Bôas (2018, p. 144) “os coordenadores institucionais são os principais interlocutores da Capes, responsáveis por mediar a relação com os demais atores: coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência”.

bolsa não cumpre aqui um papel somente monetário, mas traz de volta a motivação a essa categoria profissional, que mereceu um lugar e um reconhecimento acadêmico, na universidade e na escola, contribuindo efetivamente à formação docente, pelas condições propícias criadas pelo Programa. Sendo o reconhecimento de um trabalho a ser construído coletivamente, que conseguiu despertar um potencial adormecido em milhares de professores brasileiros, resultando em um envolvimento maior dos futuros sucessores. A este respeito, Silveira (2016) assevera que o

[...] o Pibid é uma ação que vai além de um programa de bolsas. Noutra direção, vai ao encontro de tantos projetos que se enredam no reconhecimento do espaço escolar como lugar produtor de saberes para o exercício da docência. Assim, as bolsas são coadjuvantes do processo, em que as ações construídas e estruturadas colocaram várias pessoas refletindo e produzindo saberes profissionais que têm sido incorporados pelos futuros professores.

A indução à carreira tem sido outro ponto marcante: bolsistas e estudantes egressos do Programa afirmam sua intencionalidade ao ingresso na docência da Educação Básica. Jovens professores, ingressantes no magistério, apontam a vivência no Pibid como marcante na sua formação inicial e relatam sentir-se experientes diante dos desafios que a docência cotidianamente os provoca. A intenção em seguir na carreira docente e a experiência no início do exercício profissional são novos elementos que se consolidam na formação inicial a partir do Pibid (ANDRÉ, 2017).

O Pibid, além do seu foco na formação inicial, tem levado professores em exercício a qualificar, redirecionar e reinventar sua relação com a docência. Professores das licenciaturas e das escolas encontram condições objetivas de pesquisar e realizar extensão a partir do trabalho desenvolvido no âmbito do programa, que os levam a refletir, repensar suas práticas docentes e, em especial aqueles da Educação Básica, desenvolver-se profissionalmente (CAPES, 2015a).

Os avanços registrados não foram suficientes para colocar à prova a existência, a efetividade e a continuidade do Pibid. Ataques suscitaram a mobilização em prol do Programa, levando professores, estudantes, entidades educacionais, representantes da sociedade civil, gestores

educacionais e parlamentares a defender uma agenda em prol do Pibid. O movimento #ficapibid⁹ foi o ápice dessa mobilização e se fez importante frente às medidas divulgadas e que ora anunciavam o fim do programa, ora mudavam radicalmente sua essência, ou seja, seu desenho pedagógico.

No final de 2014, começaram a aparecer os primeiros sinais de alerta para o Pibid, com um pequeno atraso no pagamento das bolsas, fazendo anúncio das restrições que surgiriam ao programa e a crise política maior que país veio a passar, culminando com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. O embate, ainda nos marcos do governo petista, cresceu e se acentuou, criando um fato novo: a mobilização dos pibidianos e comunidade escolar, em escala nacional.

O PIBID E O SURGIMENTO DE UM MOVIMENTO SOCIAL: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Portaria Capes nº 96/2013 e os editais 61 e 66/2013 representaram o ápice do programa e da política de formação de professores, com abrangência nacional, envolvendo IES públicas e privadas, com 90 mil bolsas e condições objetivas para a implementação: recursos financeiros, tempo e continuidade para o seu desenvolvimento. Tal fato fez toda a diferença na trajetória do Pibid como programa.

Foi no terceiro e último encontro com coordenadores institucionais do Pibid, realizado em 2013, que a Capes indicou a necessidade de uma instância articuladora externa, que pudesse “congregar os coordenadores em torno de questões de interesse institucional, de modo a auxiliar na consolidação do programa, na proposição de estratégias de melhoria da política pública e em sua institucionalização nas IES de todo o país” (CAPES, 2015b, p. 102). Essa demanda apresentada foi a gênese de um movimento social em torno da defesa do Pibid, da formação inicial de professores: o Forpibid. Inicialmente houve resistência por parte dos coordenadores, por entender que a criação de um fórum sob a égide de órgão governamental descaracterizaria a autonomia necessária a esse fórum em defesa do programa. A proposta foi retomada na assembleia geral

⁹ A referência é ao movimento iniciado pelo Fórum de Coordenadores Institucionais do Pibid - Forpibid, organizando ações de resistências às tentativas de pôr fim ao programa ou modificá-lo em sua essência pedagógica. As atividades desse Fórum envolveram, entre muitas iniciativas, o uso das redes sociais, e seus modos de agrupar interessados em uma temática, usando a # (*hashtag*) e uma frase de efeito, dando ao #ficapibid ampla divulgação.

dos coordenadores institucionais do Pibid, realizada em dois Encontros Nacionais das Licenciaturas (Enalic), o de Uberaba-MG (2013) e o de Natal-RN (2014), culminando na formação de uma diretoria para o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid, conhecido como Forpibid.

O primeiro encontro de trabalho do Forpibid aconteceu em fevereiro de 2015, na sede da Capes em Brasília-DF. Os membros do diretório nacional discutiram: plano de avaliação e estabelecimento de indicadores, rumos do programa, encontros regionais e nacionais. Em nota, a Capes apresenta o Fórum como “entidade de caráter permanente para atuar como interlocutor entre os projetos Pibid, a Capes, secretarias de educação e demais órgãos e instituições”, consolidando seu intento inicial (CAPES, 2015a). Por outro lado, a então vice-presidente da referida entidade, Gisele Cervi, já anunciava perspectiva alargada do Fórum, alertando para sua organização, “[...]uma construção democrática da formação da política do programa. A representatividade começa pela base, na comissão interna de acompanhamento, até chegar ao diretório nacional[...]” (CAPES, 2015b). Um prenúncio.

Sob o lema de “Pátria Educadora”, o ano de 2015 inicia com cenário político conturbado e a crise econômica mundial repercutindo localmente, dando o início a uma recessão econômica, e, com isso, contingenciamentos financeiros são aplicados. Já em junho, dada a possibilidade de fim ou ampla redução do Pibid e de outras iniciativas da DEB, como anunciava a Capes, surgiria o anúncio do movimento #ficapibid. O comunicado oficial indicava às coordenações institucionais possibilidade de redução em 90% das bolsas, com cortes imediatos. O assunto ganha a mídia¹⁰ ao passo que o Forpibid inicia sua trajetória de mobilização dos coordenadores institucionais e de todas as suas bases nas instituições de ensino superior e nas escolas parceiras em defesa do Programa, em nível nacional. Em rápida movimentação, consegue 29 mil assinaturas de Pibidianos e de membros da comunidade escolar e universitária, passando a ser marcantes, no movimento, os abaixo-assinados como instrumentos de resistência. A repercussão foi positiva, e o fim do Pibid saiu de questão, sendo reestabelecidas as inclusões/exclusões de bolsistas, porém com o início do

¹⁰ O Jornal O Globo publica matéria “Principal programa para formação de professores deve sofrer cortes de 50% a 90%”, dando notoriedade nacional à questão. Ver notícia em: KAPA, 2015.

que viria a ser uma constante: o corte de bolsas não preenchidas, ou seja, consideradas ociosas mesmo que em curto espaço de tempo, necessário à substituição de bolsista.

Como consequência da mudança na condução do Pibid na Capes, a interlocução com o Forpibid fica cada vez mais rarefeita, exigindo outras ações como Audiências Públicas no Congresso Nacional e nos parlamentos dos Estados e Municípios. Nesse contexto, o Fórum passa a ocupar esse espaço de poder fazendo aproximação com parlamentares que colocam seus mandatos à disposição da defesa do Pibid. A primeira audiência pública foi emblemática por ter ocorrido em 15/10/2015, data alusiva ao dia dos professores, tendo forte audiência presencialmente e nos diversos meios de comunicação. Deputados Federais conhecem naquele momento o poder de articulação em torno da defesa do Pibid.

As necessárias audiências com a Capes somente acontecem por intermédio de parlamentares. O Governo Federal passa a questionar a efetividade do Pibid como ação dentro de uma política de incentivo e valorização do magistério da Educação Básica. Defender a manutenção do programa não bastava, pois o MEC iniciava uma grande investida na reformulação do Programa, e a manutenção do modelo construído pela dialogicidade entre a Capes e as IES estava sob risco. Em reunião realizada, no dia 23 de fevereiro de 2016, solicitada por Deputados Federais, a DEB apresenta aos parlamentares e representantes do Forpibid-rp os novos rumos da concessão de bolsas; o foco era a articulação entre os programas: PNAIC¹¹, Mais Educação¹², PNEM¹³ e o Pibid. Dito de outra forma, as bolsas do Pibid seriam destinadas para apoiar as ações desses programas, eleitos como prioritários para o governo que iniciava. Inúmeras foram as audiências em que participaram Forpibid, MEC e parlamentares.

Ainda em fevereiro de 2016, realizou-se uma das maiores delas, com a entrega de novo abaixo-assinado com mais de 130 mil assinaturas, dessa vez na Comissão de Educação do Senado. A audiência pública, organizada pela senadora Fátima Bezerra PT/RN, contou com a

¹¹ Para maiores informações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, consulte: <http://portal.mec.gov.br>

¹² Para maiores informações sobre o Programa Mais Educação, consulte: <http://portal.mec.gov.br>

¹³ Para maiores informações sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-PNEM, consulte: <http://portal.mec.gov.br>

participação de centenas de professores e estudantes, fato que implicou o fechamento das portas do Congresso Nacional, visando a impedir a entrada dessas pessoas. Dada a organização do movimento, pouco a pouco todos foram acomodados nos plenários, e a presença dos pibidianos consolidava a força e a amplitude do movimento social em torno do Pibid. Mesmo com toda essa mobilização, o MEC manteve os enfrentamentos e não desistiu do intento reformista.

Como elemento das contradições vividas, membros do governo são substituídos pelos representantes do então presidente, Michel Temer. O MEC e a Capes, agora sob novo comando, retroagem e revogam a portaria nº 046/2016. O edital em curso, a Portaria nº 096/2013 e os projetos em andamento permanecem. Hoje, avaliamos que a permanência do programa não aconteceu pela adesão dos novos dirigentes do MEC ao que representavam nossas reivindicações, mas deu-se pelos interesses desses novos gestores em atenuar o cenário político conturbado pelo golpe vivido no Governo Federal, buscando caminho pacificador para implementar outras contrarreformas no horizonte: reforma do ensino médio, a implementação e transformação da base nacional comum curricular, ou mesmo as primeiras proposições de base nacional da formação de professores, por exemplo.

Na fase inicial do governo supracitado, conseguimos a aprovação para a formação de um grupo de trabalho que tinha como um dos objetivos avaliar o programa. O grupo era composto por representantes da Capes, do Forpibid e de pesquisadores ligados à investigação e à avaliação de políticas educacionais. O grupo de trabalho conclui o processo de avaliação do programa, mas, até a publicação deste artigo, os seus dados nunca foram publicados oficialmente pela Capes. Tivemos acesso ao relatório, de modo informal, e os dados mostram ampla efetividade do programa, a exemplo da avaliação do Censo da Educação Básica de 2015. Observando os egressos do Pibid entre 2009 e 2013, os dados apontavam que 55% atuavam na Educação Básica, sendo a maioria nas redes públicas de ensino e 19% como efetivos.

Ainda como consequência dos enfrentamentos aos ataques no início de 2016, outras ações partiram da comunidade pibidiana, ações estas organizadas e representadas pelo Forpibid, ensejadas pela valorização da base do programa, das escolas e dos seus sujeitos e que possibilitassem

efetividade e perenidade ao Pibid. Torná-lo uma política de estado alcançou a centralidade das ações, e, em 2016, por ação do Deputado Federal Chico Lopes (PCdoB/CE), começa a tramitar um Projeto de Lei que busca institucionalizar o Pibid com o seu desenho pedagógico e sujeitos. A medida permitiu a realização de outras audiências públicas na Câmara de Deputados, mobilizou parlamentares e colocou o Programa em permanente debate no parlamento.

O ano de 2017 apontava, novamente, para um risco de descontinuidade do Pibid. Em outubro de 2017, O MEC lança sua política de formação de professores, sem, contudo, apresentar um documento oficial com o teor das intenções para o setor, apenas slides, que foram exibidos em cerimônias, passam a registrar o caminho a ser seguido. As análises, que remontavam ao século passado, retomam a ideia de responsabilização das(os) professoras(es) pelas mazelas da educação traduzidas nos baixos índices em avaliações em larga escala. Essa percepção confirma-se com o trecho que passa, desde então, a preencher todos os documentos oficiais do Ministério, como um mantra do retrocesso: “A qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor. Evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos” (CASTRO, 2017, p. 02).

De modo mais contundente, era o anúncio do fim com o lançamento da nova política que propunha a “modernização do Pibid” com a apresentação de um novo programa: o Residência Pedagógica. Sem muitos elementos para a compreensão da inovação pretendida, a escassez de informação o relacionava a uma medida fracassada no Estado de São Paulo, o Residência Educacional. O programa paulista, modelo para a novidade do MEC, foi extinto ainda no primeiro ano, caracterizada por precarização do trabalho docente, sendo observados estudantes sem formação atuando como profissionais, sem a devida supervisão e tampouco pautados em ações plenamente planejadas. Um retrocesso.

O governo do Presidente Michel Temer desejava ter sua marca na formação inicial de professores e o Pibid representava uma ação do Governo anterior, e reverter esse quadro parecia improvável. A mobilização foi intensa, a comunidade educacional foi quase unânime no apoio ao programa, com a apresentação do maior abaixo-assinado já promovido

pelo Forpibid-rp, somando 319 mil assinaturas. Duas audiências públicas na Comissão de Direitos Humanos, uma no Senado e outra na Comissão de Legislação Participativa na Câmara, ambas subscritas pelas Comissões de Educação das duas casas, contaram com participação de bolsistas do Pibid. Como consequência das ações, foi conquistada uma audiência com o Ministro da Educação, Mendonça Filho, em dezembro de 2017, quando então foi proposta e acordada a coexistência dos dois programas: Pibid e Residência Pedagógica (RP) sem que houvesse objeção.

Entretanto, isso se fez sem muita clareza dos objetivos a serem alcançados, pois genericamente apontavam o RP como um novo modelo de estágio supervisionado nas licenciaturas, ancorados no que há de mais tradicional na área: observar, reger e registrar. Uma ação desencontrada dos avanços acumulados no campo dos estágios, feita entre gabinetes e sem nenhuma participação de quem investiga ou atua na área: instituições formadoras ou escolas de Educação Básica. Como expressão do desconhecido, utilizaram-se do mesmo modelo pedagógico que foi consolidado pelo trabalho colaborativo entre a Capes e todos os sujeitos e espaços que constituíram o Pibid. O RP também passaria a ser constituído da junção de sujeitos como Professor(a) Formador(a)-Professor(a) da Educação Básica-Licenciando(a) e espaços formativos (IES e Escolas).

Talvez um destaque positivo, nesse período turbulento, seja a Portaria Capes nº 158/2017, que possui uma política de indução, para que as IES formassem sua política institucional de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI), até dezembro de 2019, bem como devessem também instituir uma instância organizacional, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, com o objetivo de integrar esta política na instituição. Essa Portaria movimentou muitas instituições, que começaram a pensar sobre o tema, já que somente algumas universidades federais tinham elaborado tal política. E as IES que participassem dos editais a serem lançados deveriam estar cientes dessa exigência. De algum modo, o debate se fez presente, e é difícil saber se a Capes manterá essa política de indução.

Ao tempo que concluía, em 2018, o lançamento de novos editais e modelos de organização, o Forpibid-rp requisitava a prorrogação do Pibid até o início da vigência dos novos projetos institucionais, evitando-se uma

interrupção desnecessária de longos seis meses, pedido sem êxito. Noventa mil bolsas (45 mil para cada programa) foram disponibilizadas para que as IES se organizassem na distribuição entre Pibid e RP. No conjunto de “inovações” do RP, impunham a obrigatoriedade no reconhecimento das horas predeterminadas no programa como estágio curricular, forçando as IES a executarem seus projetos pedagógicos de curso de modo diferenciando para quem passava ou não pelo novo programa. O bolsista residente que não completasse toda a carga-horária predeterminada, independente de justificativa, deveria restituir o valor de todas as bolsas recebidas. Os coordenadores do programa nas IES só poderiam ocupar o cargo por apenas um ciclo, implicando um novo modo de conceber política pública: a descontinuidade contínua. Tais características provocaram rejeição, e muitas instituições não aderiram, estudantes esquivaram-se das vagas e o RP não logrou êxito no preenchimento das vagas, ficando cerca de 10 mil bolsas ociosas.

O Pibid continuou com ampla procura, superior ao número de bolsas disponibilizadas, porém não passou impune. A nova relação entre bolsista de iniciação à docência (ID), supervisores e coordenadoras(es) de área impôs uma sistemática de trabalho menos aproximada, dada a imposição de aumento do número de licenciandos ligados a cada docente. Isso, e também a extinção da figura da coordenação de gestão de processos educacionais, um suporte essencial às coordenações institucionais, seja pedagogicamente ou administrativamente foram as novidades trazidas com o novo modelo. A falta de recurso predefinido para cada bolsista colocava fim a um ciclo profícuo de avanços nas diversas licenciaturas e escolas envolvidas no programa. Um novo, mas não mais avançado, tempo no Pibid.

O Forpibid orientou para as IES a adesão aos dois programas, para que, no decorrer de suas ações, desenvolvessem suas resistências, tendo em vista que o público matriculado nas licenciaturas, filhas e filhos da classe trabalhadora e que requerem condições de formação e permanência nos cursos de formação de professoras(es), precisam das bolsas desses programas. Embora com percursos desafiantes e desgastantes, avaliamos que as instituições formadoras deram conta de promover um espaço de análise e reflexão sobre a profissão docente e sobre a escola pública. Mudou-se muito, mas permanece a essência do desenho pedagógico estabelecido ao longo dos anos: junção de

espaços de formação (IES e Escolas) e no trabalho colaborativos de sujeitos (docentes das licenciaturas e da educação básica) na coformação de futuros professores. A luta valeu. A luta valerá, sempre.

NOTAS SOBRE A TRAJETÓRIA: ANÁLISE DE UM MOVIMENTO EM CURSO

Avaliando a trajetória do Pibid, ao longo de uma década, percebe-se que ele surge, então, no bojo de medidas que trazem a intencionalidade da superação das fragilidades da formação inicial e continuada de professoras e professores da Educação Básica. Em tão pouco tempo de atividades trouxe sopro de renovação para as políticas e para os modelos de formação e, a despeito das críticas que se possa (e deva) fazer a esta iniciativa, há adesão sobre as mudanças promovidas na relação das licenciaturas e seus docentes com os licenciandos, com a escola e seus professores, promovendo uma aproximação sistêmica e propositiva com o ensino básico público, desmistificando e revelando-o como espaço fértil de investigação, formação e, sobretudo, de atuação profissional (e política). Seu modelo inovador contou com a interação da tríade professor formador (instituição de ensino superior), professor da rede pública e futuro professor atuando no lócus profissional da docência, na escola. Pode-se dizer, e muitas pesquisas já o dizem, que a formação inicial de professores no Brasil é antes e depois do Pibid. Seu impacto em diferentes gerações de licenciandos, professores da Educação Básica e das Instituições de Ensino Superior — independente de região do país, centro ou periferia de cidade — criou, de fato, uma identidade docente positiva.

Esse encontro permitiu a construção de um vínculo entre esses sujeitos, responsável por superar a dicotomia teoria e prática, bem como possibilitar o vislumbamento de novas formas de atuação na escola e fora dela, entre elas a dimensão política, em defesa do programa, num protagonismo que foi além de uma participação passiva, junto aos gestores das políticas públicas e os representantes políticos da sociedade, presentes no poder legislativo em todos os níveis (municipal, estadual e federal). A pressão do movimento conhecido como Movimento do Forpbid pautou, no ápice da mobilização, câmaras municipais, assembleias legislativas, Congresso Nacional, Capes e até o Ministério da Educação.

Estudantes, professores da Educação Básica e das Instituições de Ensino Superior passaram a discutir e socializar avaliações do Pibid, elaboraram manifestos solicitando sua permanência. O poder da mobilização surtiu efeito, e a Capes recuou e manteve o Programa, mas isso não significou a plena continuidade. Durante os anos de 2015 e 2017, a iniciativa de iniciação à docência passou por tentativas de mudança do seu foco, por reduções de cotas de bolsas e por ameaças de reformulação. Em março de 2018, novo edital é lançado, mantendo objetivos e sujeitos, porém novas exigências passam a compor os elementos de organização das propostas institucionais, e seus reflexos serão percebidos em breve, como a exclusividade de participação de estudantes da primeira metade do curso (antes sem determinações, permitindo estudantes do primeiro ao último semestre) e a duração da proposta de 18 meses (antes eram 48 meses, com possibilidade de prorrogação por igual período).

A presença no Congresso Nacional, conversando com assessorias e deputados federais, bem como nas Assembleias Legislativas, mostrou ser um caminho produtivo, mas pouco explorado no apoio parlamentar às políticas públicas como o Pibid. Por um lado, constata-se um grande desconhecimento sobre os temas e os fatos referentes à educação, de modo geral, e à formação de professores, de modo particular; por outro, é possível criar uma base de apoio a essas políticas, agindo de modo propositivo junto aos parlamentares, com informações, dados e reivindicações. Várias audiências públicas aconteceram no Congresso Nacional e nas Assembleias Legislativas de alguns estados, resultando nos avanços que fizeram-nos chegar até aqui.

Nesse percurso, o Forpibid-rp consolidou diálogo com diversas entidades e coletivos nas articulações que previam a manutenção das políticas de formação inicial da Capes. Muitas delas emitiram cartas de apoio, participaram de audiências públicas, encaminharam documentos à Capes e ao MEC, agiram de forma igualmente propositiva. O resultado disso é a aproximação e interlocução entre Anfope, Forumdir e Forparfor desde 2018, com a ideia de “que o momento atual é de somar e construir unidade interna e externa aos Fóruns existentes, para potencializar a luta em defesa da educação pública, laica, de qualidade, socialmente referenciada, para todos! E isso não é tarefa pequena!” (CARDOSO; MENDONÇA, 2019, p. 151).

Percebemos que há uma forte consideração entre os pibidianos de que sem o Forpibid-rp, nos intermináveis embates com a Capes, ainda que com algumas derrotas, não prevaleceria o legado do Pibid, a aproximação universidade escola e o protagonismo de docentes da educação básica na formação inicial, inclusive servindo como mote para aquele viria a ser o seu substituto, o programa Residência Pedagógica, adotando proposta pedagógica semelhante e coexistindo nos meandros das licenciaturas, um voltado para licenciandos no início do curso e o segundo para os que estavam nos momentos de estágio supervisionado nas escolas de educação básica. (CARDOSO; MENDONÇA, 2019).

A forte mobilização nacional em defesa do Pibid em 2017 — utilizando as estratégias já mencionadas como audiências públicas no Congresso e Assembleias Legislativas, abaixo-assinados, pressão sobre parlamentares, reunião com a Capes via solicitação de parlamentares — garantiu a permanência do Pibid, não sem derrotas. Com a mudança do desenho pedagógico que passou a ter nova configuração por núcleo de 24 bolsistas ID, 3 supervisores e 1 coordenador de área, sendo esse também o modelo do RP. Além disso, impôs ao bolsista residente da licenciatura a regra imperiosa de conclusão integral das 440h do RP, sob pena de ter de restituir o valor de todas as bolsas recebidas, com a ressalva de que só em algumas situações excepcionais seria “perdoada” a dívida. Apesar de muitos protestos e pressões, a Capes não cedeu a essa medida draconiana.

Ainda há muito pela frente. O Pibid com o Forpibid-rp entrou para a história da formação de professores do Brasil. Há neles elementos do novo, da superação, que se confrontam diretamente com as políticas neoliberais hegemônicas há décadas no país. Um caminho trilhado, forjado na luta que algumas gerações de licenciandos vivenciaram e foram por ele marcados. O compromisso com a escola pública, com o ofício de ensinar e a defesa da expansão dessa experiência a todas as licenciaturas e escolas públicas da Educação Básica se colocam como pontos presentes na consciência profissional dessas gerações.

Para nós, docentes de universidades, ser do Forpibid-rp significou mais do que um espaço de aprimoramento na formação acadêmica, mas imersão numa experiência política, consolidando a convicção sobre a importância e necessidade dessa dimensão à formação de todos os educadores, em especial, as(os) professoras(es). Possivelmente, sem a

incursão nessa dimensão, a compreensão da materialidade das políticas públicas no cotidiano das instituições educacionais, sejam elas escolas ou Instituições de Ensino Superior, fica comprometida, presa fácil do estranhamento das relações sociais da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. *In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 38, 2017, São Luiz. *Anais* [...]. São Luiz: UFMA, 2017. (Trabalho Encomendado I GT 08 – Formação de Professores).

ASSIS, A. S. Pibid no contexto das políticas de formação docente *In: PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. L. (org.). Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em disputa*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 73-86.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art06_42.pdf. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul. 2007b. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013a. Seção 1, p. 1.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 09, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º jul. 2009b, Seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. Portaria nº 96, de 18 jul. 2013. Aprova o regulamento do Pibid. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jul. 2013b.

CARDOSO, N. S.; MENDONÇA, S. G. L. A trajetória de atuação do Forpibid-rp: entre inovar a formação e resistir aos ataques. *Formação em movimento*, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 146-152, jan./jun. 2019.

CASTRO, M. H. G. *Política Nacional de Formação de Professores*, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2017.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, n. 24, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 21 mar. de 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. *Relatório de Gestão 2009-2013*. Brasília, DF: CAPES, 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. *Relatório de Gestão 2009-2014*. Brasília, DF: CAPES, 2015a. v. 1.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. *Relatório de Gestão DEB 2009-2014*. Brasília: CAPES, 2015a. v. 2.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Forpibid realiza primeira reunião do diretório nacional na Capes*. 02 mar. 2015b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/7364-forpibid-realiza-primeira-reuniao-do-diretorio-nacional-na-capes>. Acesso em: 28 ago. 2018.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/issue/298/6>. Acesso em: 21 mar. de 2020.

KAPA, R. Principal programa para formação de professores deve sofrer cortes de 50% a 90%. *O Globo*, 24 jun. 2015. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/principal-programa-para-formacao-de-professores-deve-sofrer-cortes-de-50-90-16534812>. Acesso em: 19 fev. 2020.

LEHER, R. *Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a educação pública*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

MASETTO, M.T. (org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

MENDONÇA, S. G. L. Núcleo de ensino e Pibid: sintonia diferenciada para a formação. In: PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. L. (org.). *Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em disputa*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 87-99.

NÓVOA, A. *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *Revista brasileira de política e administração da educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011.

SCHEIBE, L. O conselho técnico-científico da educação básica da Capes e a formação docente. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 812-825, set./dez. 2011.

SILVEIRA, H. E. Pibid: esclarecimento e nota informativa sobre o programa. *Jornal da Ciência*, São Paulo. 01 mar. 2016. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/pibid-esclarecimento-e-nota-informativa-sobre-o-programa/>. Acesso em: 01 mar. 2016.

VILLAS BÔAS, F. L. *Um estudo avaliativo do Pibid: contribuições para avaliação de programas educacionais*. 2018. 179 f. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

SEGUNDA PARTE

DA BNCC DA EDUCAÇÃO BÁSICA À BCN DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: DESVIOS E DESAFIOS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DESCAMINHOS, RESISTÊNCIAS E PRÁXIS

Vandei Pinto da Silva

1 INTRODUÇÃO

A análise criteriosa da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) em vigor no Brasil implica considerar o lugar de onde se analisa e os interesses dos segmentos envolvidos no processo de sua elaboração. Os objetivos dos órgãos oficiais nacionais, estaduais e municipais em relação à importância e necessidade de uma BNCC, nos moldes da que foi promulgada, diferem entre si e também são distintos dos objetivos das instituições formadoras de professores, das escolas vinculadas aos

diferentes sistemas de ensino e, sobretudo, dos objetivos dos professores em seus projetos pedagógicos. Evidencia-se também que a BNCC impacta diferentemente as instituições públicas e privadas de ensino e as diferentes modalidades e níveis de ensino, incluindo-se aí os cursos destinados à formação de professores.

Dentre as possibilidades de análise da temática intitulada Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional de Educação: descaminhos, resistências e práxis, consideramos ao menos três perspectivas: a estrutural, a prática e a ingênua. Cada uma dessas perspectivas analíticas mobiliza diferentes formas de implementação ou de resistência à BNCC.

Por análise estrutural compreendemos aquela que se opõe às premissas neoliberais em âmbito global. No campo da educação faz a crítica aos interesses das classes dominantes na tentativa de ampliar seu capital e, dentre outras medidas, busca preservar a histórica dualidade entre escola propedêutica e escola profissionalizante, apropriando-se de recursos públicos para fins privados. Critica a instrumentalização da escola dirigida às massas para a formação de trabalhadores adaptáveis e flexíveis ao sistema de produção capitalista.

Por análise prática concebemos aquela que toma como referência a análise estrutural acima enunciada e busca destacar, na correlação de forças, possíveis resistências, especialmente no campo concreto de atuação dos professores. Trata-se de uma referência à filosofia da práxis, fundamentada no materialismo histórico e dialético e no princípio que integra pensamento e ação transformadora (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007), de modo a propugnar a leitura crítica do documento da BNCC e buscar estratégias de intervenção transformadoras do sistema de exploração capitalista em âmbitos estruturais, conjunturais e de atuação dos educadores.

A perspectiva ingênua não constitui uma análise propriamente, mas a incorporação de uma concepção referenciada no discurso oficial acerca da BNCC e na propaganda disseminada por agências privadas interessadas em lucrar com a sua implementação. Trata-se de uma visão acrítica acerca das teorias pedagógicas e da política educacional. Como consequência toma como válido o documento e parte para sua implementação imediata. No caso dos professores, tal adesão pode se dar por pressão institucional em processos avaliativos, fragilidade na formação ou até por interesse pessoal, como é caso daqueles professores do ensino superior e do ensino

básico que são convidados a ministrar cursos e a prestar assessorias com vistas à implementação da BNCC, os quais, em alguns casos, cedem aos mecanismos de cooptação em favor da proposta e de sua implementação em troca de recompensa salarial.

No presente texto, buscaremos situar a abordagem na perspectiva da práxis, apropriando-nos da análise estrutural que considera a luta de classes e faz a crítica coerente das políticas neoliberais para a educação e, simultaneamente, destacaremos, na correlação de forças, possíveis resistências, especialmente no campo concreto de atuação dos professores. Com isso denunciaremos a abordagem acrítica que, prescindindo de análises teóricas, toma como válido o documento e parte para sua implementação imediata.

A problematização do assunto situa-se nas questões a seguir. Quais os objetivos de uma BNCC que extrapola sua meta de traçar diretrizes gerais para o ensino básico, a ponto de interferir na autonomia das instituições formadoras de professores, na autonomia curricular reservada aos sistemas de ensino, aos projetos pedagógicos das escolas e ao trabalho dos professores? É possível advogar a melhoria da qualidade do ensino sem o aumento do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) destinado à educação, tal como previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), sem gestão democrática das escolas, respeito aos seus Projetos Político-Pedagógicos e à autonomia docente? A quais setores interessa a centralização do currículo, a desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão, a restrição da autonomia das instituições formadoras de professores, das escolas de ensino básico, dos seus professores e estudantes? Uma reforma do ensino médio não devia ser precedida de políticas destinadas à sua universalização com boa qualidade? É possível a formação integral com o esvaziamento de conteúdos disciplinares?

A perspectiva da práxis aqui pretendida requer situar a formulação da BNCC no contexto político nacional de adesão ao neoliberalismo que prioriza o capital em detrimento do homem, acentuando a exploração dos trabalhadores, a privatização dos serviços públicos, a flexibilização dos direitos humanos e o controle ideológico dos setores críticos ao sistema de exploração vigente.

Em âmbito conjuntural, cumpre lembrar que após o Golpe que depôs a Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o governo do Presidente Michel

Temer realizou mudanças na equipe responsável pela BNCC, havendo prejuízos quanto às diretrizes que estavam em curso, reformulação de redação e restrições das audiências públicas.

Dentre as políticas educacionais brasileiras implantadas recentemente, como estratégia de resistência, destacaremos, em primeiro lugar, a aprovação do PNE (2014 a 2024), por representar uma conquista democrática (BRASIL, 2014). A Emenda Constitucional 95, de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), e a promulgação da BNCC se colocaram como uma severa mudança de pauta na política da educação nacional e representam retrocessos nas conquistas sociais das classes populares.

A organização do presente texto percorrerá três momentos interconectados: (1) caracterização do PNE quanto à sua elaboração e aos avanços expressos em suas metas, especialmente aquelas voltadas à formação de professores e suas condições de trabalho e ao financiamento da educação, bem como o estabelecimento de contraponto com os retrocessos havidos com a Emenda Constitucional nº. 95 (BRASIL, 2016), que restringiu o financiamento educacional por 20 anos; (2) caracterização da BNCC quanto à sua elaboração e conteúdo, e análise crítica quanto às suas concepções de escola, currículo e aprendizagem e desenvolvimento humano, com destaque ao Ensino Médio; (3) considerações acerca de sínteses e de intervenções possíveis por parte dos diferentes agentes educativos atuantes nas escolas, afinal, há que se considerar os elementos de resistência advindos do papel ativo de professores, gestores e estudantes nos processos formativos escolares.

2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO: RESISTÊNCIA À PAUTA OFICIAL

Tratar, em primeiro lugar, do Plano Nacional de Educação (PNE), em alguns de seus aspectos que representam conquistas das classes populares no âmbito do direito à educação com boa qualidade, parece-nos estratégico no sentido de pautar importantes conquistas havidas e secundarizar as pautas impostas nas discussões que se seguiram, em especial, a atenção que tem sido dada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Iniciamos as análises destacando o processo de elaboração do PNE, promulgado sem vetos pela então Presidenta Dilma Rousseff (Lei nº

13.005, de 25 de junho de 2014), por seu caráter democrático, tendo sido resultante de longo debate entre diferentes atores, desde órgãos políticos executivos e legislativos federais, passando por conselhos e fóruns de educação institucionais, movimentos sociais representados por entidades do setor educacional e da sociedade civil.

Conforme podemos ler na apresentação do PNE (BRASIL, 2014, p. 7), trata-se de instrumento de planejamento do “[...] Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor.” Nele estão definidos “[...] os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos” (BRASIL, 2014, p. 7).

Do ponto de vista de sua avaliação, a previsão legal expressa no art. 5º do PNE assegura que a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e avaliações periódicas por quatro instâncias:

I – Ministério da Educação – MEC; II – Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; III – Conselho Nacional de Educação – CNE; IV – Fórum Nacional de Educação. (BRASIL, 2014, p. 11).

Como tem sido o processo de avaliação de execução do PNE? Todas as instâncias responsáveis por sua implementação estão sendo criteriosamente avaliadas ou somente algumas delas? Em contexto de intensificação das avaliações oficiais sobre o desempenho das escolas, docentes e estudantes, cumpre ressaltar a importância da avaliação institucional do PNE, principalmente a avaliação do investimento público em educação (Meta 20), que deveria ser realizada no quarto ano de desenvolvimento do PNE. Com efeito, não se tem notícias da avaliação acerca do investimento nesse setor.

Dentre as dez diretrizes previstas no PNE (2014-2024), Art. 2º, são destacadas a erradicação do analfabetismo no Brasil, a melhoria da qualidade da educação, a valorização dos profissionais da educação e o aumento do financiamento da educação.

Para os objetivos do presente texto vamos nos ater aos impactos dessa lei para o financiamento da educação e a formação e atuação dos professores, tal como reza o Artigo 2, incisos VIII e IX:

VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos (as) profissionais da educação. (BRASIL, 2014, p. 9).

A expansão da formação escolar no Brasil, no ensino básico e no ensino superior, é uma necessidade incontestável. Tal necessidade se justifica principalmente com base nos baixíssimos percentuais de estudantes que concluem o ensino médio e o ensino superior.

Coerente com esse diagnóstico, o PNE trata do problema da baixa oferta de educação escolarizada no país desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental, ensino médio e chegando ao ensino superior de graduação e pós-graduação.

Quanto ao nível básico temos: para educação infantil, a meta 1 prevê a oferta de creches para ao menos 50% das crianças e a universalização da pré-escola, tornada obrigatória; a meta 2 é universalizar o ensino fundamental, de modo que ao menos 95% dos estudantes concluam o ensino fundamental até 14 anos. A situação é muito mais desafiadora em relação ao ensino médio, dada a defasagem histórica nessa etapa do ensino básico: a meta 3 é elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. A partir da meta 4 tem-se a educação inclusiva, alfabetização até o terceiro ano do ensino fundamental, educação em tempo integral, o fomento da qualidade, a educação profissional e a educação de adultos, dentre outras questões pertinentes ao ensino básico.

Quanto ao nível superior as defasagens são alarmantes e passam a ser tratadas a partir da meta 12.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014, p. 73).

Além da meta geral, que prevê a elevação da taxa de matrícula em curso superior no país, destacamos o aprimoramento da formação dos professores do ensino básico e do ensino superior com exigência de graduação e pós-graduação, bem como a valorização desses profissionais.

Em relação ao professor de ensino superior, a meta 13 prevê a elevação da qualidade da educação superior por meio da titulação dos seus professores. A meta 14 prevê a elevação do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* em âmbito geral.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores. (BRASIL, 2014, p. 75-77).

Tais metas deverão ser uma decorrência da ampliação do número de graduados no país.

Quanto à formação dos professores do ensino básico, destacam-se as metas 15 e 16, as quais, respectivamente, preveem formação superior em licenciatura na área de atuação específica e que ao menos 50% deles tenham pós-graduação.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 78-80).

As duas exigências acima, combinadas, poderão de fato melhorar a qualidade do trabalho desses professores. Contudo, há que se buscar também valorizar os professores, de modo a que seus salários se equiparem aos dos demais trabalhadores com ensino superior de graduação ou pós-graduação. Rezam as metas 17 e 18:

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p. 81-82).

A defasagem salarial que acomete os professores brasileiros, especialmente a defasagem salarial dos professores do ensino básico, é uma causa importante de evasão da profissão. Além disso, o acúmulo de aulas com vistas ao complemento salarial e classes superlotadas são causas importantes de adoecimento. O estabelecimento de piso salarial nacional e de plano de carreira será um incentivo ao investimento na profissão e também na busca por titulação. Por fim, destacamos a meta 20.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014, p. 84).

Um país como o Brasil, que historicamente pouco investiu na educação do povo e amarga as consequências desse pouco investimento, necessita, para galgar novos estágios quantitativos e qualitativos de desenvolvimento humano, social, cultural, político e econômico, investir fortemente na educação pública. O investimento previsto na meta 20 será de inestimável valor à nação brasileira.

Entretanto, mesmo antes de serem feitas as avaliações acerca da implementação do PNE, em dezembro de 2016, o governo Michel Temer (PMDB) aprovou a Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), que limita os gastos públicos nas áreas sociais à inflação pelos próximos 20 anos, incluindo aí os setores educacional, da saúde e assistência social. Tem-se, portanto, uma Emenda Constitucional autoritária se contrapondo às conquistas democráticas do PNE.

A alegação era que o recurso economizado deveria ser destinado ao pagamento da dívida pública e ao equilíbrio orçamentário do Estado para que este pudesse honrar com seus compromissos, tais como o pagamento de aposentadorias e pensões. A crise econômica existente foi alardeada para justificar cortes nos investimentos nos setores mais vulneráveis do país, aos quais se somaram a Reforma Trabalhista e a Reforma da Previdência. Em verdade, tais medidas vão ao encontro dos interesses neoliberais, marcados pela especulação financeira e exploração do trabalho e das riquezas do país com vistas a preservar e aumentar os lucros dos setores nacionais e internacionais que detêm capital.

A BNCC se insere nesse contexto de contenção de investimentos e, no caso da área educacional, se adequa a uma proposta educacional tecnicista: busca centralizar a produção de materiais didáticos e alinhar a formação de professores ao ideário reprodutivista. As consequências serão nefastas para as populações mais pobres, pois a restrição de investimento em setores públicos estratégicos para o desenvolvimento do Brasil, por meio de Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), limitará o desenvolvimento nacional e, de maneira específica, o cumprimento das metas do PNE.

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CARACTERIZAÇÃO, ANÁLISE E PERSPECTIVAS

Inserir a análise da Base Nacional Comum Curricular – BNCC no contexto estrutural da voracidade do capitalismo neoliberal e na conjuntura das políticas econômicas e educacionais nacionais em curso se faz necessário para a compreensão crítica dos seus objetivos. A intenção governamental de anular o Plano Nacional de Educação - PNE e pautar a BNCC a todo o vapor, faz parte de sua estratégia de focar em suas pautas privatistas e secundarizar conquistas democraticamente alcançadas.

À semelhança do que tratamos em texto anterior (SILVA, 2018), por ocasião da terceira versão da BNCC, cumpre aqui destacar a autoria, os parceiros e os apoiadores da BNCC, um dado fundamental para a compreensão de interesses não explicitados em relação ao documento.

A BNCC tem como autoria o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Foram parceiros principais o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Dentre os apoiadores destacamos a Organização não Governamental (ONG) Movimento pela Base Nacional Comum e as fundações privadas Lemann e Vanzolini, ambas interessadas em parcerias com o Estado desde a formulação de projetos para a formação de professores até a produção de material didático em consonância com o ideário da BNCC.

Nas equipes formuladoras da BNCC atuaram, num primeiro momento, representantes de diferentes órgãos e pesquisadores de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Contudo, o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular foi bastante conturbado e nele destacamos dois momentos: o primeiro momento, iniciado em 2014, contou com maior participação de representantes dos educadores e da sociedade civil organizada e o segundo momento, após o golpe de 2016, no qual as decisões passaram a ser centralizadas.

No tocante ao ponto de vista legal, argumenta-se que a BNCC encontra respaldo na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e no PNE de 2014 (BRASIL, 2014), documentos estes nos quais estão previstos os princípios balizadores dos currículos nos diferentes contextos da federação. Contudo, no que se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, a BNCC foi

muito além, chegando a prescrever o currículo para os diferentes sistemas de ensino e detalhando os conteúdos por disciplinas e seus respectivos tópicos de estudos nas diferentes faixas etárias e séries. Tal detalhamento, expresso em códigos alfanuméricos, certamente orientará não somente os planos de ensino e de aulas dos professores, mas também a produção de material didático padronizado, os processos de avaliação na sala de aula e as avaliações internas e externas dos diferentes sistemas de ensino.

Além de interferir nos currículos e projetos pedagógicos escolares, a BNCC interferirá nas políticas de formação de professores e em outras políticas e ações, sem fazer referência às metas do PNE anteriormente citadas.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. [...] vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).

A vinculação da formação inicial e continuada de professores com a BNCC configura ingerência na autonomia das Instituições de Ensino Superior formadoras de professores. O pretendido alinhamento, além de extrapolar o papel de uma Base Nacional, não faz nenhuma referência às metas do PNE quanto aos critérios para a boa formação e atuação dos professores, tais como, titulação compatível, plano de carreira e piso nacional de salários. Com efeito, até o presente, as avaliações quanto à implementação da BNCC se restringiram aos aspectos que cabem aos sistemas de ensino e suas escolas, especialmente a atualização dos seus projetos pedagógicos, como condição para participação em editais destinados à infraestrutura. As questões centrais previstas nas metas do PNE não têm sido avaliadas.

Do ponto de vista de sua fundamentação teórica, verifica-se que a BNCC não contém uma análise estrutural e conjuntural criteriosa acerca do papel da escola na sociedade contemporânea. De uma perspectiva neoliberal, considera que a sociedade se encontra harmonizada e propõe a formação das classes populares com um viés técnico elementar.

No sentido do viés técnico apontado, Marsiglia *et al.* (2017, p. 109) apontam:

[...] a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento.

Há necessidade, portanto, de uma leitura crítica da BNCC, indo além da propaganda oficial e dos setores privados interessados em lucrar com a sua institucionalização.

Em nota sobre a BNCC em sua terceira versão, da diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), podemos ler:

É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos; [...] (ANPED, 2017).

A suposta neutralidade teórica da BNCC, sob a alegação de não coagir os professores a uma matriz teórica unívoca, se desfaz com adoção explícita de concepções tecnicistas da educação, nas quais se enfatizam a formação técnica e a profissionalização precoce com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências.

A BNCC ao focar a descrição de tópicos de conteúdos e o seu detalhamento, secundariza os fundamentos que sustentam os perfis formativos dos professores, os seus saberes e o contexto do seu entorno. A prescrição detalhada de conteúdos se coaduna com a tendência tecnicista de educação, para a qual não é necessário que o professor seja o autor principal do seu trabalho, bastando a ele desenvolver o que foi prescrito por supostos especialistas.

A seguir trazemos alguns pontos da BNCC que se apresentam problemáticos.

Quanto à Educação Infantil, causa estranheza o fato de nessa etapa já serem estabelecidas as “[...] síntese das aprendizagens esperadas” com vistas à “transição para o Ensino Fundamental I”. Pressupomos que cada etapa de ensino deva adquirir sentido e significado nela mesma. Principalmente a Educação Infantil, objetivá-la como etapa transitória, contraria a concepção segundo a qual a criança pequena aprende e se desenvolve por meio da brincadeira, do jogo e da representação. A ressalva de que esses elementos são “balizadores” e “indicadores” e não “condição” ou “pré-requisito” (BRASIL, 2018, p. 51), não suprime o equívoco de estabelecer patamares a serem atingidos na Educação Infantil.

Acerca do Ensino Fundamental I, destacamos o código alfanumérico EF02LP31 (Ensino Fundamental, segundo ano, Língua Portuguesa, Habilidade 31): “1. Unidade temática: Apropriação do sistema alfabético de escrita. Objeto de conhecimento: conhecimento do alfabeto. Habilidade: (EF02LP31): Recitar o alfabeto na ordem das letras.” (BRASIL, 2017, p. 81, grifo nosso). Cumpre registrar que a habilidade de recitar o alfabeto na ordem das letras é altamente questionável quanto à sua pertinência no contexto das teorias de alfabetização que consideram o processo e o sentido da escrita.

A BNCC desconsidera o avanço das teorias de alfabetização havido nas últimas três décadas. Indo além dos métodos e das técnicas, tais pesquisas trouxeram uma importante contribuição ao enfatizar o fato de que as crianças se alfabetizam pensando e refletindo sobre a escrita, que a língua se constitui em contextos históricos e sociais próprios e carregados de sentidos e significados.

Sobre o ensino de História, em EF03HI09 e (EF03HI10) (Ensino Fundamental, terceiro ano, História, Habilidade 09 e Habilidade 10) tem-se:

Unidade temática: A noção de espaço público e privado. Objeto de conhecimento: A cidade e seus espaços: espaços públicos e espaços domésticos. Habilidades: (EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções. (EF03HI10) Identificar as diferenças entre os espaços públicos e o espaço doméstico, compreendendo a importância dessa distinção. (BRASIL, 2017, p. 408).

Cumprir questionar: se a Unidade Temática se refere às noções de espaço público e espaço privado é impróprio reduzir tais noções a espaços públicos e espaços domésticos. As crianças já trazem a noção de escolas públicas e escolas privadas, por exemplo. Cumprir avançar na distinção entre serviços públicos, sob a responsabilidade de instituições públicas e de acesso aberto a todo cidadão e as instituições privadas, com finalidade lucrativa e com acesso restrito aos que pagam por sua utilização. Hannah Arendt (2008) questionou a tradução moderna de *zoon politikon* por *animal social*, e não por *animal político*, exatamente por entender que tal redução contribui com a indistinção entre público e privado e reduz o universo da vida ativa.

3.1 BNCC DO ENSINO MÉDIO

Na análise da terceira versão da BNCC, a diretoria da ANPED, em 2017, foi enfática na crítica ao fato de o Ensino Médio não ter sido incluído. Segundo a entidade, “A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental” (ANPED, 2017).

Postergar a BNCC do Ensino Médio gerou questionamentos sobretudo quanto à suposta urgência da Medida Provisória n. 746 (Lei n.13.415/2017) do Ensino Médio. Com efeito, a conciliação das discussões iniciadas nas primeiras versões da BNCC mostrou-se problemática com a edição da MP do Ensino Médio.

Em abril de 2018, a versão da BNCC do Ensino Médio foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação. Novamente a ANPED se manifestou criticando os encaminhamentos tomados, os quais, inclusive, contrariam o trabalho das comissões anteriores dedicadas a todas as disciplinas do ensino médio.

A Nota da ANPED sobre A proposta de BNCC do ensino médio (2018), apresenta alguns pontos para o debate, tais como: legitimidade da BNCC e ausência de debate coletivo após o golpe de 2016; apenas português e matemática são disciplinas e obtêm detalhamento. As demais

são componentes e temas transversais, delegadas aos Estados, o que contraria a LDB e as Diretrizes Curriculares; não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento *omnilateral* dessas novas gerações; indefinição do que seja educação integral; não há base material que sustente as alterações feitas na LDB ou na BNCC para escolha de trajetórias pelos estudantes.

Em suma, “[...] a ANPED entende que o CNE precisa reafirmar a existência e vigência das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio [...]” (ANPED, 2018), aprovadas pelo próprio CNE.

As alegações apresentadas para justificar uma urgente reforma do Ensino Médio desprezam um fator central: o pouco investimento do Estado nesta modalidade de ensino.

[...] a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 461).

A meta 3 do PNE 3 é elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento. Um patamar ainda modesto e que denuncia o pouco investimento no setor. Dentre as alegações acima citadas cumpre questionar: os estudantes podem ser responsabilizados por desempenho insuficiente nos anos anteriores? Quais estudos foram realizados sobre a matriz curricular do ensino médio que justificam sua reforma? A BNCC, ao centralizar o currículo, contribui para aproximar o ensino médio das culturas juvenis e do mundo do trabalho? Qual mundo do trabalho? Enfim, os problemas de financiamento e da formação dos professores e das suas condições de trabalho são omitidos. Precede, pois, envidar esforços para a universalização do ensino médio com boa qualidade.

O texto da BNCC do Ensino Médio da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que é “[...] integrada por Filosofia, Geografia, História

e Sociologia - propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética.” (BRASIL, 2018, p. 547, grifo nosso).

Verifica-se, contudo, que apenas 18 páginas são dedicadas às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Diferentemente do tratamento dado separadamente para as disciplinas de Português e Matemática, as disciplinas de Filosofia, Geografia, Sociologia e História são tratadas indistintamente, em prejuízo das especificidades de cada uma delas.

O propalado discurso da formação integral do estudante se esfacela ante ao descuido com o trabalho interdisciplinar e com a construção do Projeto Político Pedagógico. É suprimida a obrigatoriedade de disciplinas fundamentais da área de humanidades, fragilizando a formação *omnilateral* dos estudantes, que inclui de modo integrado as dimensões intelectual, corporal e politécnica (MARX; ENGELS, 2004). A centralidade se volta para a formação de trabalhadores adaptados a um sistema produtivo que privilegia o grande capital e não para a superação das desigualdades, a autonomia e realização do trabalhador.

Do ponto de vista de uma visão historiográfica conservadora, a BNCC propõe “[...] relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo [...]” (BRASIL, 2018, p. 561). Qual o sentido de tais relativizações? A quem interessa tratar indistintamente conceitos como civilização e barbárie e cidade e campo? Por que relativizar as contradições e os conflitos de classe? Entendemos que uma coisa é analisar o movimento histórico como um processo dialético de continuidade e ruptura, permanência e mudança e outra bem diferente é negar as contradições, a luta dos contrários.

As categorias da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são as seguintes: “[...] tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 549).

A apresentação assim abrangente dessas categorias se adequa ao mecanismo de supressão de disciplinas: “Essas categorias são fundantes para a investigação e a aprendizagem, não se confundindo com temas ou propostas de conteúdos.” (BRASIL, 2018, p. 550).

Por fim, a intensa propaganda oficial acerca da liberdade de escolha dos estudantes por um dos cinco itinerários formativos (Linguagens e suas

tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas e; Formação técnica e profissional) mostrou-se um engodo. Os sistemas de ensino é que teriam a prerrogativa de optar por até dois desses itinerários, e, em diferentes localidades, não há projetos e recursos previstos para a implementação dos ditos itinerários.

4 RESISTÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES

A análise referenciada na filosofia da práxis auxilia na compreensão dos problemas em suas múltiplas determinações e favorece o seu enfrentamento com programas e ações destinados à sua superação. Há que se sair do imobilismo e ir para a práxis, entendida como o desenvolvimento de ações refletidas. Nesse sentido, retomamos alguns pontos anteriormente tratados no decorrer deste texto, buscando propor resistências e sua transformação.

O resgate de metas do PNE que representaram conquistas importantes para o campo da educação parece-nos uma estratégia de resistência eficaz para se fazer a contraposição às pautas que se seguiram e que buscam esvaziar conquistas democraticamente conquistadas.

O investimento na formação de professores como intelectuais orgânicos é sem dúvida um dado fundamental:

[...] no contexto da lógica do apostilamento não há de fato interesse em professores autônomos, sujeitos de seu próprio trabalho. Ao contrário, quanto mais esvaziado o professor se encontrar quanto ao sentido, ao significado e à autoria do seu próprio trabalho, mais receptivo estará aos programas apostilados e se sujeitará ao pagamento de cursos de formação continuada dirigidos ao manuseio técnico de materiais didáticos a ele impostos. (SILVA, 2018, p. 96).

Além da explicitação dos interesses mercadológicos contidos nas políticas educacionais, cumpre trazer para a discussão as metas do PNE que visam a assegurar boa formação aos professores e estudantes, a exigência de titulação especificada em conformidade com o trabalho a

ser realizado, o provimento de condições de trabalho adequadas, previsão de plano de carreira e de piso nacional de salários. É de fundamental importância insistir, também, na necessidade de aumento do percentual do PIB destinado à educação, sem o que o país não melhora os seus índices de expansão de oferta com boa qualidade, principalmente em relação à etapa do ensino médio e ao nível superior.

Em relação à BNCC, a centralização do currículo e o controle de sua efetivação por meio de avaliações em larga escala objetivam reforçar o papel de tutela do Estado quanto aos fins educacionais, em prejuízo da autonomia das escolas, da liberdade acadêmica dos professores e da participação dos estudantes. Faz-se necessário denunciar o barateamento da formação travestido de flexibilização curricular e enxugamento de disciplinas. Em verdade, trata-se de priorizar um tipo de formação técnica elementar dirigida às classes populares. O fortalecimento de parcerias entre Instituições de Ensino Superior e Escolas de Ensino Básico se apresenta com um caminho promissor, bem como, as organizações por meio de associações, sindicatos, diretórios acadêmicos e grêmios estudantis, dentre outras.

Por fim, há que se ter clareza das causas do insucesso nos processos de ensino e aprendizagem, de modo a questionar as vertentes oficiais que responsabilizam os professores e os estudantes por mazelas que são de sua responsabilidade e que, mediante diagnósticos frágeis, propõem reformas de interesse do capital, como ficou explicitado com a Reforma do Ensino Médio e a promulgação da BNCC que se sucedeu a ela.

Para tanto, faz-se necessário perceber e valorizar as potencialidades existentes entre sujeitos diretamente envolvidos nos processos de ensinar e aprender, professores, estudantes e gestores, estabelecendo um pacto de criação e inovação, indispensável à superação dos processos de alienação que desmobilizam a busca por uma sociedade justa. E, na perspectiva da práxis, manter a utopia por dias melhores: sonhar e agir.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). *Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)*. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-daterceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em: 25 out. 2017.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). *A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate*. 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_maio_2018.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: ensino médio*. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jun. 2018.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo. Acesso em: 26 out. 2017.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 25 out. 2018.
- MARSIGLIA, A. C. G. et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no brasil. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais – CLACSO ; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SILVA, V. P. Base Nacional Comum Curricular para uma educação com qualidade social?: um olhar crítico frente velhos desafios, novas possibilidades. In: ZANATA, E. M.; MARQUES, A. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). *Educação e formação humana: práxis e transformação social*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 8498. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/educacao_e_formacao_humana.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

BNC DA FORMAÇÃO: DESAFIOS ATUAIS FRENTE À PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Helena Costa Lopes de Freitas

INTRODUZINDO O TEMA¹

O presente texto analisa os impactos da Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 2/2019, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* e a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial*², nos processos de

¹ Grande parte das considerações e referências deste texto podem ser encontradas no blog [formacaodeprofessores](#), que se dedicou, de outubro a dezembro, a debater as proposições do CNE para a formação de professores.

² A aprovação pelo CNE da Resolução 02/2019 se dá em 07 de novembro 2019, menos de dois meses após sua divulgação para consulta pública, em 27 de setembro, sem que qualquer informação sobre as contribuições e posicionamentos durante o processo de consulta pública a que esteve submetido o Parecer em sua 3a. versão, que se desenvolveu no período de 26 de setembro a 30 de outubro, tenha sido divulgada.

formação e valorização profissional do magistério. Tais diretrizes alteram radicalmente a concepção de educação, escola e formação, da Res. CNE/CP 02/2015 - ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*** - aprovada pelo CNE, após extenso debate entre os anos de 2013-2015, no interior das instituições formadoras e das entidades da área.

Este processo, desenvolvido de forma autoritária pelo MEC (Ministério da Educação) e CNE, é parte do projeto de desmonte do Estado nacional, em curso desde o golpe institucional de 2016. O ajuste fiscal e os cortes orçamentários promovidos pelo atual governo impactam desde a educação básica até a pós-graduação, comprometendo os investimentos nas áreas sociais especialmente na educação, cultura, ciência e tecnologia, bem como o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) em várias de suas metas, além da meta 20, relativa ao financiamento da educação pública, seriamente ameaçado³ no financiamento das escolas públicas de educação pública estatal, se o governo federal e os privatistas lograrem redirecioná-lo para financiar a educação básica privada.

As metas relativas à expansão do atendimento público das crianças de 0 a 5 anos, na creche e pré-escola; a manutenção e expansão dos cursos de licenciaturas nas universidades públicas; a valorização profissional do magistério, com a formação superior dos profissionais da educação infantil, e a equiparação da remuneração do piso magistério aos valores de carreiras reconhecidamente mais valorizadas correm sério risco caso se concretize a intenção do governo de destinar recursos do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) para a iniciativa privada, uma possibilidade cada vez menos impossível.

As reformas educativas, em curso em diversos países, nos mostram a real feição do capitalismo, em sua ânsia pelo controle dos processos educativos como parte de sua necessidade de sobrevivência e de

³ Cf. matéria: GOVERNO quer usar FUNDEB para privatizar creches. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 11 fev. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/painel/2020/02/governo-quer-usar-fundeb-para-privatizar-creches.shtml>. Acesso em: 13 fev. 2020.

acumulação para enfrentar as mudanças no âmbito do trabalho e elevar suas taxas de lucro.

Uma análise das reformas educativas em outros países evidencia a profunda ligação entre as agendas econômicas, as alterações no âmbito do trabalho e as reformas do currículo, da avaliação e da formação de professores levadas a efeito de forma articulada e orgânica. Como nos diz Bonilla-Molina (2018, p. xii-xiii, grifo nosso),

Las propuestas gubernamentales de cambio educativo en el siglo XXI son fundamentalmente reformas laborales que forman parte de nuevos paquetes de ajuste estructural que se adelantan en correspondencia a la nueva generación de políticas neoliberales en curso. Algunas de sus expresiones más evidentes son la despedagogización del hecho educativo, el ataque a la profesión docente, la destrucción de la educación pública y las limitaciones para el desarrollo de formas organizativas autónomas de los y las trabajadoras de la educación.

Freitas, L. C. (2018) analisa como, em nosso país, um conjunto de políticas de caráter neoliberal em curso, que se estrutura no tripé **responsabilização, meritocracia e privatização**, objetiva, simultaneamente, não só criar as condições para a privatização das escolas públicas que não atingirem padrões pré-determinados, como também objetiva aumentar o **controle ideológico sobre o que e como se ensina nas escolas públicas**.

Materialização desse controle é a privatização da educação pública, a aprovação de leis na direção da “Escola sem Partido”, o assédio moral sobre o magistério e, no tocante aos conteúdos escolares, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que cumprirá esse objetivo de padronizar o currículo para avaliar e punir escolas, professores e gestores, indicando as escolas “improdutivas” para privatização.

Como já afirmava a ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE, 1992), o “interesse” desses setores nas questões do currículo e da avaliação da educação básica e da formação dos professores não permitirá enfrentá-los na direção que as forças progressistas esperam. As soluções liberais contêm

seu próprio projeto político. Ainda que sua implantação não se dê sem algum grau de contradição, no geral, visa adequar a escola e os professores às necessidades do novo padrão de exploração da classe trabalhadora, como vem ocorrendo desde os anos 80 e 90, com as alterações no âmbito do desenvolvimento econômico e produtivo.

No processo de exploração da classe trabalhadora,

[...] o grau de instrução não é um fator secundário. Novas habilidades, e mais complexas, estão sendo requeridas, como a capacidade de trabalhar em equipes integradas, maior capacidade de abstração, maior capacidade para comunicação lateral com os colegas, mais iniciativa e cooperação na operação da maquinaria. Estas habilidades não podem ser desenvolvidas em cursinhos rápidos no interior das fábricas ou a partir do próprio exercício no posto de trabalho. São habilidades típicas de serem desenvolvidas pela escola, pelo ensino regular. (ANFOPE, 1992, p. 19).

É por essa razão que a formação de professores passa a ser estratégica para o capital, na implementação das reformas curriculares no âmbito da educação básica, incluindo aqui o controle pedagógico e ideológico como a proposta da “escola sem partido” e as escolas militarizadas. Mas é também no âmbito da educação que o capital vive sua contradição fundamental entre *explorar* e *ensinar*: no campo da formação dos educadores, dos professores profissionais da educação, que não pode, na sua lógica avassaladora, ser um campo de risco, incerto e inseguro, para que possa cumprir seu objetivo de exploração infinita do trabalho. Mas, quanto mais necessita ensinar as habilidades necessárias ao trabalho, menos pode explorar, pois se confronta com profissionais intelectuais preparados para uma educação crítica e socialmente comprometida com a superação da exploração própria do capitalismo que o explora. E seu processo de exploração é fundamental para sua sobrevivência.

Por essa razão, aumentar o controle sobre as políticas de elaboração dos currículos, sobre o que será avaliado, como ensinar e como preparar a escola, as comunidades e os professores para formar a infância e a juventude nessa lógica, passa a ser crucial para a sua manutenção. Daí esse súbito interesse pela “qualidade da educação” e a formação de professores que assola o empresariado e os reformadores empresariais.

OS CAMINHOS DA REFORMA

Como já analisamos em outros textos (FREITAS, H. C. L., 2018), a BNCC constitui-se, no quadro atual das políticas neoliberais em curso, o carro-chefe das políticas educacionais no âmbito da formação de professores, estabelecendo relações com várias iniciativas, dentre as quais destacamos a criação do grupo GT Formação Docente e a aprovação do Decreto 8752/2016⁴ que altera o Decreto 6.755 de 2009; a Lei 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB⁵, todas anunciando a elaboração de uma BNC da Formação - Base Nacional Comum da Formação.

Analisamos (FREITAS, H. C. L., 2014, 2018) como essa base poderia alterar

[...] a formação de professores em questões fundamentais como: currículo das licenciaturas tendo como referência a BNCC; construção/definição do referencial/perfil profissional docente à luz do que deve ser ensinado (ou, seja, os conteúdos previstos na BNCC); avaliação de estudantes com a provável recuperação da proposta de Exame Nacional de Ingresso; a avaliação de professores, acelerando o Enade na Câmara, e processos de acreditação de instituições formadoras, a partir de referenciais de avaliação de curso que teriam como parâmetro a adequação à BNFP". (FREITAS, H. C. L., 2018, p. 517).

As mudanças mais significativas e que caracterizam o retrocesso no campo da formação de professores seriam aprovadas em 2017, no âmbito da Reforma do Ensino Médio, com a Lei 13.415/2017 que

⁴ A criação, no âmbito da SEB/MEC (Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação), do grupo de trabalho - GT Formação Docente -, constituído sem qualquer consulta às entidades da área, que divulga, em dezembro de 2015, a versão preliminar do documento *Orientações para cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino*. (BRASIL, 2016). Posteriormente, a aprovação do Decreto 8.752 de 09.05.2016 alterando o Decreto 6.755 de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, desvela a estreita vinculação entre os quadros do MEC e o Movimento pela Base, e a perfeita e vergonhosa articulação do empresariado educacional com membros do CNE. O Decreto já estabelecia, em seu Art. 1º, § 3º, inciso II, que "o Ministério da Educação, ao coordenar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência [...] com a Base Nacional Comum Curricular". (BRASIL, 2016).

⁵ Cf. Decreto 8.752, de 2016 - aprofundamento da regulação da formação, ao propor a alteração da LDB em seu Art.62, § 8º, para indicar que "Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular". (BRASIL, 1996).

altera vários parágrafos e incisos do Art.62: 1. retira do Art.62 da LDB a exigência de a formação realizar-se em Universidades; 2. alinha a formação de professores à BNCC, ao indicar que os *currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular* e 3. altera a concepção de profissionais da educação instituindo “notório saber”⁶ no Art. 61, IV, promovendo através da alteração da LDB, alterações no caráter da formação de professores (BRASIL, 2017).

Além dessas, alteração significativa do Art. 62 da LDB já havia sido feita em 2013, com a Lei 12.796/2013, ao estabelecer no § 6º, que **a nota no ENEM pode ser considerada como um dos mecanismos de seletividade para o ingresso em cursos de licenciaturas**, instrumento que pode criar entraves para o ingresso de jovens das camadas populares em cursos de licenciaturas, um processo que carrega em si possibilidades de uma nova qualidade na universidade pública e nos processos formativos e compromete a formação de uma juventude que quer abraçar a profissão.

Na lógica neoliberal, estes alinhamentos e a consequente padronização dos currículos da educação básica - BNCC – e da formação de professores – BNC da Formação –, são necessários para melhor controlar o que se ensina, como se ensina, avaliar de forma censitária todos os sujeitos – estudantes e os professores, as escolas e os sistemas –, como já afirmava Priscila Cruz⁷, do Todos pela Educação, em 2012, no contexto da elaboração da BNCC pelo *Movimento pela Base*. Com a avaliação dos sistemas de ensino, está aberta a porta para privatização das escolas “improdutivas”, como vem acontecendo em outros países.

Agrega-se a essas iniciativas o rebaixamento da formação teórica e científica no campo das ciências da educação e das ciências pedagógicas, desnecessária dados o incentivo e a expansão dos programas passo a passo *online*, plataformas de aprendizagem disponíveis para a atividade autônoma e independente dos estudantes, materializando o que chamamos precarização/flexibilização da formação e desprofissionalização

⁶ Kuenzer (2017, p. 345) nos auxilia nesta análise: “Essa precarização atinge a formação e a contratação de docentes, em um nítido processo de desprofissionalização, ao se admitir o notório saber para ministrar conteúdos em áreas afins à sua formação e experiência profissional. Fecha-se, dessa forma, o círculo da precarização dos processos educativos sistematizados, ao admitir o conhecimento tácito do docente em substituição à sua formação qualificada: acesso restrito à teoria por trabalho intelectual pouco complexo.”

⁷ Diretora executiva do Todos pela Educação. CRUZ, P. O Brasil deve adotar um currículo nacional único para a educação básica? *Jorge Wertheim blogspot.com*. 15 set. 2012. Disponível em: <http://jorgewertheim.blogspot.com/2012/09/padronizar-para-avaliar-gestores-e.html>. Acesso em: 11 fev. 2020.

do magistério, ao transformar o trabalho intelectual do magistério no trato pedagógico com os estudantes, em trabalho morto, o livro didático e os materiais prontos que prescindem dos professores.

Em que pese todo o discurso oficial sobre a importância da valorização do magistério, na realidade, como veremos mais adiante, essa concepção e o conjunto de iniciativas preparam e justificam o rebaixamento teórico dos cursos, a ênfase nas práticas em detrimento da teoria, em outras palavras, a destruição da profissão como a conhecemos hoje, transformando os professores profissionais em tutores práticos da BNCC.

Para garantir a aprovação dessas reformas e efetivar o controle da política educacional com a rápida aprovação da BNCC, em 2016, o MEC promoveu alterações tanto na composição do CNE quanto na sua organização e direção. Ao mesmo tempo que atua como correia de transmissão dos interesses do empresariado no CNE, interfere na direção da Comissão Bicameral, desvelando a promiscuidade entre a instância de governo MEC e a instância de estado - o CNE – assim como o desvirtuamento de suas atribuições, transformando este órgão de estado em órgão de governo. Mais ainda, evidenciando a estreita e vergonhosa vinculação⁸ de quadros do MEC e conselheiros do CNE com o empresariado nacional para promover as mudanças educacionais principalmente a BNCC e, agora, a BNC da Formação.

CONTROLAR PARA PRECARIZAR: A PROFISSÃO DOCENTE EM RISCO

O reducionismo na análise dos problemas que afetam a formação inicial de professores em nosso país desconsidera as condições de trabalho, salários e carreira de todos os professores, assim como desconsidera as condições socioculturais e econômicas das crianças e jovens da escola pública. Ao propor as políticas de formação, omite, embora contemple timidamente no Parecer aprovado, que o Censo de 2016 mostra que das matrículas nas licenciaturas, que somavam 1.520.494 estudantes, 62% estão em instituições de ensino superior privadas. Nos cursos de pedagogia, de um total de 690.780 estudantes, 80% estão igualmente em instituições privadas, compostas, em grande parte, por faculdades isoladas e não em

⁸ Cf. Avelar e Ball (2019) e Evangelista, Fiera e Tilton (2019) analisam os estreitos vínculos entre CNE e os reformadores empresariais da educação na promoção das reformas neoliberais desde o golpe institucional de 2016.

universidades, em cursos oferecidos em período noturno, na modalidade a distância, com professores horistas em sua maioria, sem dedicação integral, sem pesquisa e sem carreira.

A concepção que permeia o Parecer CNE/CP 22/2019, do CNE, retoma proposições e concepções neoliberais surgidas no final do século XX, especialmente no período pós-LDB, ao focar sua análise exclusivamente na formação inicial e por compreender de forma reduzida, que “entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos” (BRASIL, 2019a). Com esse ponto de partida, recorre a modelos importados de outros países, como Austrália e Chile (que implementa tais proposições desde os anos da ditadura), que vinculam a “qualidade da educação” a desempenho em avaliações constantes e testes censitários exercendo maior controle sobre os estudantes, o trabalho docente e as escolas. Essas políticas têm se mostrado tão perversas e a tal ponto excludentes que hoje o Chile⁹, considerado há décadas o país de maior segregação educacional do mundo, vem mostrando com seus protestos desde 2019, a outra face de seu aparente “sucesso”.

Quanto à Austrália - que serviu de referência para a indicação das competências gerais e específicas e respectivas habilidades da Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores -, desde 2009 incorporou à formação a lógica neoliberal de maior controle sobre o trabalho docente, estabelecendo os equivalentes padrões profissionais - *Australian Professional Standards for Teachers*¹⁰ - mirando aumento de desempenho no PISA (*Programme for International Student Assessment*). Porém, apesar desse controle sobre o trabalho docente, o desempenho do país no PISA, desde 2003, vem caindo sucessivamente, certamente movido pelos processos de precarização docente que acompanham todo controle¹¹. Para aqueles que

⁹ Veja nota do Observatório Chileno de Políticas Educativas da Universidade do Chile. UNIVERSIDAD DE CHILE. Observatorio chileno de políticas educativas. *Lo esencial y lo urgente: pongamos fin al experimento neoliberal en educación*. 8 nov. 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2019/11/oepch-nov-2019.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

¹⁰ AITSL. *Australian Professional Standards for Teachers*. Australia: Education Services Australia, 2011. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2019/11/australian-professional-standards-for-teachers.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

¹¹ Ver desempenho Austrália PISA 2018. DUFFY, C.; WYLIE, B. Australian students behind in maths, reading and science, PISA education study shows. *News*. 3 dez. 2019. Disponível em: <https://www.abc.net.au/news/2019-12-03/australia-education-results-maths-reading-science-getting-worse/11760880>. Acesso em: 10 jan. 2020.

acreditam que nota alta em exames significa boa educação, convenhamos que os dados do PISA não lhes convêm. E nos ajuda a desmontar a falsa ideia da excelência dessas políticas.

Uma análise inicial da Resolução CNE/CP 2/2019 e seu respectivo parecer permite-nos afirmar que MEC e CNE buscam consolidar a segunda fase da reforma educacional, deflagrada no contexto do golpe de 2016, alterando radicalmente a política nacional de formação dos profissionais da educação, com uma cadeia de ações alinhadas no âmbito da formação continuada, carreira e criação do *Instituto Nacional de Acreditação e formação de profissionais da educação básica*, não tratadas na presente resolução, mas constantes do documento *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*¹².

Do conjunto de propostas apresentadas desde 2017 pelo MEC – tanto a *Política Nacional de Formação* quanto a *Proposta de Base Nacional Comum de Formação de Professores para a Educação Básica*, encaminhada ao CNE em outubro de 2018, além da Resolução recém aprovada, evidenciam o retorno a uma concepção aligeirada de formação de professores, propondo currículo mínimo obrigatório, prescritivo, para uma formação inicial de caráter técnico-instrumental. E uma formação continuada entregue às organizações sociais (OS) e Fundações, como Alfa e Beto, Lemman, entre outras, sem a participação das Universidades nesse processo.

A retomada das noções de competências e de *simetria invertida*, adotadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Formação de Professores para a Educação Básica, em 2002, retorna na atual resolução, acompanhada de um conjunto de competências gerais, competências específicas, dimensão do conhecimento profissional, dimensão do engajamento profissional e dimensão da prática profissional, referenciais docentes que constituem a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores*, em perfeito e estreito alinhamento com as habilidades/competências socioemocionais da BNCC, de modo a garantir a “simetria invertida”: aprender o que outros necessitam aprender de quem vai ensinar.

¹² Segundo documento divulgado à época da aprovação, “a formação continuada de professores da Educação Básica (por) apresentar uma maior complexidade em termos da diversidade da oferta, suas diretrizes de formação serão objeto de legislação própria (Parecer e Resolução) por parte deste CNE”. (BRASIL, [2019]).

A partir delas, como veremos, é proposta toda uma cadeia de processos excludentes de seleção, avaliação e controle dos currículos dos cursos, dos estudantes, inclusive para ingresso nas licenciaturas e, fechando o ciclo, permanência e progressão na carreira do magistério alinhadas à formação continuada. Rejeitadas nos anos pós-LDB, tais proposições retornam com força e literalmente, a força do golpe de 2016, que veio para facilitar as condições de retomada das proposições suspensas nos 14 anos de governos Lula e Dilma¹³, inclusive com os mesmos protagonistas e defensores das políticas neoliberais de então.

Nessa retomada de proposições vencidas, insere-se o risco de retornarmos à habilitação magistério em nível médio, conforme anunciou o MEC, em 2017, incentivando os estados à “criação de *itinerário formativo em educação*, incluindo esse tempo como possível etapa inicial da formação de professores em nível superior, como forma de incentivar os estudantes de ensino médio a seguirem carreira docente” (BRASIL, MEC, 2017, grifo nosso). Tais proposições, reducionistas e prescritivas, evidenciam a intenção de (re)criar, pelo currículo, a concepção de Curso Normal Superior e de Institutos Superiores de Educação, considerando o estreitamento do currículo de formação e um profundo rebaixamento da formação teórica nos fundamentos da educação – ciências da educação e ciências pedagógicas. Compreensão, conhecimento e entendimento são utilizados de forma diferenciada, significando maior ou menor ênfase às áreas de formação e ao tempo a elas destinado.

A formação para as funções pedagógicas e de gestão - superadas pelas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) do Curso de Pedagogia aprovadas em 2009 e contempladas na formação de todos os licenciandos, pela Resolução 02/2015 agora revogada - retorna com força com a aprovação da Resolução CNE/CP 2/2019, em seu Art.22:

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em: I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas)

¹³ Presidentes da República Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

horas; e II - cursos de especialização *latu sensu* ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB. (BRASIL, 2019b, p. 11).

Tal fato abre um potente mercado de especializações e mestrados profissionais no setor privado à distância, agregando-se a isso que a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) não reconhece a modalidade especialização *latu sensu* como pós-graduação, o que levará as instituições a criarem os mestrados profissionais.

Uma profissão em risco é o que se anuncia, com a aprovação destas regulamentações e daquelas que serão elaboradas pelo CNE, vinculadas à formação continuada, alinhada à avaliação docente e carreira, avaliação dos estudantes e de cursos e a criação de processos de creditação de instituições formadoras cujos currículos estejam alinhados à BNC da Formação, ou seja, toda uma cadeia de processos excludentes de seleção, avaliação e controle dos currículos dos cursos, dos estudantes, e, fechando o ciclo, controle do ingresso nas licenciaturas (via nota no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio), e uma vez na profissão, avaliação via ENAMEB – Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica – organizado para avaliar a adequação dos professores aos referenciais docentes que passarão a definir a permanência ou não na carreira, bem como a progressão na carreira do magistério.

Tais proposições configuram a implementação de uma carreira docente de caráter meritocrático, com avaliações periódicas que definirão quem ascende e a qual nível da carreira, e mais, se permanecem ou não nela.

Como indica o Parecer CNE/CP 22/2019,

A experiência internacional também mostra que, para a formação inicial de professores, os referenciais podem estar alinhados aos mecanismos de avaliação e acreditação dos cursos de formação inicial e avaliações dos estudantes ou recém-graduados. Também podem estar articulados a mecanismos de certificação ou registro para controlar o ingresso na carreira docente. Ao longo da carreira, eles podem impactar o desenvolvimento profissional e a formação continuada, e podem estar vinculados à permanência e progressão na carreira por meio de certificações, avaliações e aumentos salariais. Vale, entretanto, salientar que não é necessária a adoção de

todos esses mecanismos, mas que algum mecanismo seja adotado de forma que os referenciais impactem nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2019a, p.10, grifo nosso).

A estrutura da carreira, a partir dos referenciais, insere os processos de avaliação da formação continuada alinhados aos graus da carreira, instaurando a diferenciação e a segmentação na formação e definindo as possibilidades de acesso a conhecimentos superiores (não necessariamente mais elevados teoricamente), reservados apenas aos situados em níveis mais altos da carreira.

A concepção de desenvolvimento profissional que informa as diferentes competências e habilidades dos professores é entendida como responsabilidade individual, alinhada, portanto, à lógica da meritocracia, um dos fundamentos e sustentação das políticas neoliberais em curso. Os exames de caráter censitários – ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), ENAMEB entre outros -, reforçam o caráter competitivo e excludente justificando maior controle sobre o trabalho docente do magistério.

Como nos diz Freitas, L. C. (2018, p. 109),

A reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma como concebe a escola, inserido em um mercado competitivo [...]. [Portanto,] estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir “qualidade” na escola.

Por isso, institui processos de valorização seletiva do magistério através de várias formas de avaliação e premiação por bônus (como nas empresas). Em uma lógica perversa, os professores passam a ser empresários de si mesmos, contrariando a concepção sócio histórica construída pelo movimento dos educadores de que a formação continuada é direito e dever dos professores e dever e responsabilidade do estado, portanto, os processos avaliativos não devem ser punitivos e excludentes, tal como propõe a resolução, referenciando-se na experiência internacional.

FINALIZANDO

Vivenciamos na atualidade profundas alterações no âmbito da educação básica, que representam retrocessos e materialização da destruição da educação pública como um bem público, destruição que se manifesta de variadas formas: na entrega de escolas públicas e recursos públicos às OS para a gestão privada em vários estados; na transformação de escolas públicas de educação básica em escolas militarizadas, através do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares; na adoção de formas de contratação precarizadas que degradam o trabalho docente na escola pública; na reforma da formação inicial de professores de caráter técnico-instrumental, representando um retrocesso de 40 anos nas concepções emancipadoras e progressistas construídas no período pós-ditadura. Iniciativas que anunciam mudanças significativas no processo educativo, marcadas por profundo retrocesso com a implementação e retomada das políticas neoliberais regressivas, excludentes, que aprofundam a desigualdade, instituem o individualismo, reforçam a meritocracia e o empreendedorismo individual como formas de sobrevivência e sucesso, afetando profundamente a formação humana integral de nossos jovens e crianças.

Essa realidade nos coloca diante de novos desafios, na perspectiva de reafirmarmos a concepção de formação de professores, de caráter sócio histórico construída nos últimos 40 anos pelo movimento dos educadores e defendida historicamente pela ANFOPE em sua formulação de base comum nacional, um conjunto de princípios orientadores dos percursos formativos de todos os professores.

A resistência dos educadores a essas políticas ganha importância estratégica nos dias atuais, pois ela permite subverter as proposições impostas, caminho privilegiado para barrar, desde o chão da escola, um projeto educativo e de sociedade que somente aprofundará a desigualdade, a miséria, a perda de direitos e a desumanização de nosso povo.

Uma educação crítica e emancipadora exige outras bases e concepções. É com esse olhar crítico, confrontando proposições que revelam projetos históricos antagônicos de escola, educação e sociedade, que deveremos estudar, examinar e analisar as atuais proposições para a formação e valorização dos educadores, professores, profissionais da educação.

Esta não é uma proposta isolada, nem nasce em nosso país. Embora haja referência a um ou dois autores nacionais, as propostas emanam em grande parte dos estudos elaborados pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – organismo que desenvolveu e organiza o PISA – exame internacional de avaliação da educação nos diferentes países.

Este fato ajuda a entender como as forças neoliberais e os reformadores educacionais em nosso país se articulam interna e internacionalmente para impor um projeto de educação que coloca em risco a educação pública como um bem público, abrindo as portas para a mercantilização e a privatização das escolas de educação básica. O atual Parecer do CNE está na contramão das proposições mais avançadas em relação à formação de professores, existentes no Brasil e demais países da América Latina, que fizeram outras escolhas para a educação de seu povo, que não a profunda segmentação educacional, como é o caso do Chile – berço das reformas neoliberais na América Latina implementadas no período da ditadura do Presidente Augusto Pinochet e agora abraçado pelos mesmos segmentos que sob o manto de uma “inovação”, impõem retrocessos na formação de professores.

Nós, educadores, cumprimos papel importante nesta resistência aos processos que nos oprimem, que comprometem a formação das novas gerações, que pretendem extinguir e eliminar os atuais processos de inclusão das classes populares, dos filhos e filhas de trabalhadores nos percursos formativos dos quadros do magistério, ou neles inseri-los mas transformando-os em empresários de si mesmos como anunciam as concepções explícitas do Parecer em questão.

COMO RESISTIR?

Em primeiro lugar, nosso instrumento privilegiado de resistência contra a flexibilização da formação e a desprofissionalização do magistério pelo rebaixamento na área dos fundamentos da educação e das ciências pedagógicas é aprofundar, nas discussões curriculares, a concepção de base comum nacional da ANFOPE, um conjunto de princípios orientadores da (re)formulação dos currículos e percursos

formativos dos licenciandos, nosso instrumento de resistência à degradação e desprofissionalização do magistério.

Recuperar, no contexto atual, a categoria “trabalho” como princípio orientador da formação é também *resistir* à desqualificação teórica produzida nos processos de formação, a partir da difusão de que temos “muita teoria e pouca prática” e *das concepções fundadas exclusivamente na epistemologia da prática e nas práticas reflexivas*.

- Aprofundar a Implementação das concepções que fundamentam as DCN 2015, incorporando todas as licenciaturas a essa resistência.
- Construir projetos formativos institucionais à luz da concepção sócio histórica de formação construída pelo movimento e defendida pela ANFOPE - implementando a concepção de **Base Comum Nacional**.
- Fortalecer as responsabilidades das Faculdades de Educação no enfrentamento das políticas regressivas em curso.
- Incentivar criação de instâncias articuladoras e integradoras entre os cursos, professores e estudantes das licenciaturas nas IES, em colegiados tripartites com participação de professores e estudantes das IES e Professores da educação básica.
- Fortalecer Centros de Formação nos estados e municípios com projetos de resistência e gestão partilhada IES-EB-Sindicatos.
- Avançar para novas formas de relação entre IES e EB, institucionalizando como política os processos de conformação: na orientação de estágios, em disciplinas nas licenciaturas e participação de professores no desenvolvimento de cursos de pós-graduação, assim como nas instâncias de gestão das políticas de formação nas IES (COMFOR, Fóruns de Licenciaturas, entre outros).
- Denunciar as formas de avaliação meritocrática e alterações na carreira articuladas a exames e certificação de competências.

- Subverter as habilidades socioemocionais constantes na BNCC, abordando-as desde o ponto de vista da construção do coletivo e da solidariedade (especialmente a questão da resiliência e a cooperação).
- Quanto à BNC da Formação, complementá-la com a construção de currículos formativos com processos de vivência da solidariedade, auto-organização e autonomia, e vivência de processos coletivos.
- Inserir-se nas instâncias coletivas ainda existentes como CME, Fórum Municipal de Educação, e Coletivos de Educadores, além do fortalecimento das entidades científicas, acadêmicas, sindicais, cada vez mais necessário, mas também com profundas dificuldades.

Os dilemas enfrentados na atualidade são marcados pela necessária opção política dos educadores, entre aprofundar e aprimorar o desenvolvimento do capitalismo de maneira a torná-lo palatável em suas constantes crises, ou, em oposição, abraçar proposições nas quais possamos vislumbrar e defender em todos os espaços, o que poderiam ser as novas formas de organização escolar e da educação emancipatória em uma outra sociedade: igualitária, democrática, socialista, qualquer que seja a forma que queiramos construí-la, sem as marcas da exclusão, da opressão e da exploração sem limites do capitalismo que, mesmo em sua fase de esgotamento, aniquila nossa humanidade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). *Documento Final do VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. Belo Horizonte, 1992. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/6º-Encontro-Nacional-daAnfope-1992.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, United Kingdom, v.64, p. 65-73, 2019. Disponível em: www.elsevier.com/locate/ijedudev. Acesso em: 13 fev. 2020.

BONILLA-MOLINA, L. Presentación. In: GONZÁLEZ VILLARREAL, R.; RIVERA FERREIRO, L.; GUERRA MENDOZA, M. *Luchas por la reforma educativa en México: notas desde el campo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Xalapa, Veracruz: Portal Insurgencia Magisterial, 2018. p. xii-xiii. DOI: 10.2307/j.ctvn96fct.2. E-book. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/collect/clacso/index/assoc/D13889.dir/Luchas_reforma_educativa.pdf. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. MEC. *Política Nacional de Formação de Professores*. Brasília, DF, out. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacaoprofessor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. MEC. *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. Versão preliminar. [2019]. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2019/09/bnc-formacc2b8ao-deprofessores-v0.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. MEC. CNE. Parecer CNE/CP n. 22/2019. Aprovado em 7 de novembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, p. 142, 20 dez. 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. MEC. CNE. Resolução CNE/CP 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC formação). *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, p. 46-49, 15 abr. 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951rcp002-19/file>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. SEB. MEC. *Orientações para cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino*. Documento Base (Preliminar). Comissão SEB/MEC. 2016. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/03/doc_formprof_didmetpe-6.pdf. Acesso em: 3 ago. 2018.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. [Debate] Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. *Universidade à esquerda*, 14 nov. 2019. Disponível em: http://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-paraformacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/?fbclid=IwAR3FqN5ljz_f1EGzT_D7rKGwuskhcw8uLL07i2WNfuGu-oKwkJr-3fpJ3QZQ. Acesso em: 14 fev. 2020.

FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: contradições e desafios. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

FREITAS, H. C. L. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-528, nov./dez. 2018. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_24_2018.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA LEITURA CRÍTICA DE SUA ESSÊNCIA

*Elieuzza Aparecida de Lima
Ariadni da Silva de Oliveira*

*“O mais importante na construção do homem, não é instruí-lo – terá
algum interesse fazer dele um livro que caminha? – mas educá-lo.”*

Saint-Exupéry

A tessitura das páginas seguintes é inspirada nas palavras potentes de Saint-Exupéry que nos convida a afirmar a educação como processo propulsor da formação da humanidade em cada pessoa desde seu nascimento. Particularmente, a educação escolar pode se tornar um processo motivador de humanização ou de alienação de homens, mulheres e crianças. Numa

sociedade capitalista como a nossa, o movimento educacional projetado mais afasta do que aproxima o sujeito de seu desenvolvimento integral e pleno, marginalizando-o no cenário em que poderia se assumir como dirigente de sua vida e como agente na composição da história do coletivo dos homens.

A efetivação das possibilidades de uma educação desenvolve no processo de constituição cultural das crianças no ambiente escolar exige discussões sobre as condições objetivas mais favoráveis à humanização na infância. O êxito desse processo requer investimentos e amparo nas ciências e nas políticas públicas que se constituam subsídios para a organização de processos educativos capazes de garantir o direito da criança a uma educação humanizadora.

Com base nesse entendimento, o exercício de reflexão ora apresentado dirige-se a uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) na perspectiva de desvelamento de aspectos do material expressivos de sua essência.

Para alcance do objetivo, compomos nossas argumentações em três momentos. No primeiro, é tecida breve retomada histórica acerca da legislação brasileira que fundamenta propostas na Escola de Educação Infantil (EEI). Na sequência, o debate é firmado em apontamentos relativos à BNCC para a/da Educação Infantil (BRASIL, 2017), com base nas argumentações de documentos oficiais projetados para essa etapa da educação e de produções científicas da área, a fim de potencializar reflexões sobre a função social da escola para outro devir, sobretudo, para a plenitude da formação humana de crianças e adultos na EEI. Por fim, sistematizamos considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

No conjunto do texto, buscamos destacar implicações da BNCC para a Educação Infantil como possibilidade de “[...] conhecer e compreender o que está determinado na legislação educacional brasileira e que interfere diretamente no nosso fazer pedagógico [em Escolas de Educação Infantil]” (COSTA, 2017, p. 243), considerando que as políticas públicas voltadas à Educação Infantil (EI) são produção e produto da organização social vigente, tendo, portanto, raízes históricas, e expressando contradições da sociedade atual (BEATÓN, 2017).

ASPECTOS DE LEIS E DE DOCUMENTOS OFICIAIS E “OFICIOSOS” NO BRASIL: SOBRE DIREITOS SOCIAIS DA CRIANÇA

“Que continuemos a nos omitir da política é tudo o que os malfeteiros da vida pública mais querem”

Bertold Brecht

Uma leitura de legislações vigentes dirigidas à EI no cenário brasileiro contemporâneo demanda debates acerca dos direitos sociais das crianças atendidas nessa etapa da Educação Básica, assim como discussões sobre que tipo de homem desejamos formar e para que sociedade. Com lentes de aumento oferecidas por Bertold Brecht no trecho que inicia esta seção, colocamos em nossa pauta de discussões intenções políticas implícitas e outras declaradas em documentos oficiais, expressivas de um sentido de educação: ou perspectivada para a alienação e submissão dos homens ou para sua emancipação em níveis cada vez mais sofisticados.

A trajetória histórica da produção de legislações afetas à EI no Brasil é reveladora de concepções de criança, infância, escola, professor e educação nos anos iniciais da vida. Para Akuri (2016), os direitos da infância são questões históricas e políticas que vêm ganhando destaque nas discussões na área acadêmica e no âmbito político em nosso país. Como compreende a autora, trata-se de conquistas advindas de reivindicações na perspectiva de superação “[...] [da] ideia de que a proteção e a educação da criança não eram responsabilidade do Estado, mas objeto de filantropia praticada por religiosos, médicos e pessoas caridosas, [...] [persistindo] por um longo período da nossa história” (AKURI, 2016, p. 37).

Nas últimas décadas no país, documentos como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, 2009)¹, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996),

¹ O documento Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças, em suas duas edições – 1995 e 2009 – apresenta-se com idêntico teor, contendo somente alterações de grafias da Língua Portuguesa. No decorrer deste texto, nas citações de trechos desse documento, optamos pela referência da edição mais recente: Campos e Rosenberg (2009).

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) destacam-se não somente por nortear legalmente a EI no Brasil, mas, também, por fortalecerem concepções de criança, infância e educação potentes para subsidiar práticas pedagógicas orientadoras da garantia dos direitos das crianças em favor do desenvolvimento integral na infância.

Como a história revela, somente a partir da promulgação da *Constituição Federativa do Brasil* no final da década de 1980 (BRASIL, 1988), a criança começa a ser vista como sujeito de direitos sociais tais como a educação, a proteção, a segurança e a saúde, sendo dever do Estado garantir a efetivação desses direitos inegociáveis. Essa lei maior cria terreno fértil para o advento de outras leis e documentos oficiais como o ECA (BRASIL, 1990), que instaura a compreensão da criança como sujeito na sociedade e acena, ao menos no discurso legal, direitos civis para crianças e adolescentes.

No conjunto desses avanços legais considerados divisores de águas na história e nas políticas públicas para a EI no Brasil, o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, de autoria das reconhecidas pesquisadoras da área da Educação Infantil – Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (2009) – ratifica avanços legais e da ciência produzida na área da EI instigando e orientando o debate sobre o atendimento às crianças nas instituições de Educação Infantil e sua potência para a garantia de direitos infantis fundamentais à plenitude da formação humana. Para as autoras, é necessário “[...] atingir, concreta e objetivamente, um patamar [...] de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças [...]” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 7). Essas assertivas vão ao encontro do compromisso e da responsabilidade do governo e dos profissionais da área da educação para a efetivação dos direitos das crianças em práticas sociais dentro e fora da escola.

A década de 1990 é marco da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que estabelece orientações e normatizações específicas para a educação. Por meio dela, a EI é definida como primeira etapa da Educação Básica e a criança reconhecida como sujeito de direitos. De acordo com a LDB, em seus artigos 21 e 29:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – a educação básica, formada pela **educação infantil**, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior.

[...]

Art. 29. A **educação infantil, primeira etapa da educação básica**, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

De lá para cá, houve alterações na letra dessa Lei no que se refere à EI. Especialmente a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013) altera incisos relativos, por exemplo, à obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos e à EI pública e gratuita para crianças menores de 6 anos. Evidencia-se, mediante essas alterações, encurtamento do período da Educação Infantil no conjunto da Educação Básica e, também, cortes na oferta de vagas públicas e gratuitas para crianças menores de 4 anos em EEI para contemplar o desafio de atendimento obrigatório às crianças a partir dos 4 anos de idade. Além disso, fortalece-se a indefinição do valor da educação escolar de crianças de até 4 anos e da identidade dos profissionais que atuam com essa faixa etária.

Nesse cenário político, destacam-se os retrocessos temidos numa sociedade capitalista como a nossa, em que a formação humana em suas máximas possibilidades não é prioridade, daí a falta de atenção e investimentos na educação escolar desde os primeiros meses de vida.

Como apontado, à primeira vista, a alteração da LDB por meio da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) parece trazer avanço significativo para a Educação Infantil, ao tornar obrigatória a educação escolar de crianças dos 4 anos aos 17 anos. No entanto, os limites desse avanço se expressam na desconsideração da potência da educação escolar para crianças menores de 4 anos, obstaculizando avanços em pautas históricas no cenário brasileiro: contemplar todos os bebês e crianças pequenas com uma vaga no atendimento educacional público e gratuito, valendo o direito social deles.

Com caráter mandatório, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), promulgadas pela primeira vez em 1999 (BRASIL, 1999) e revisadas por meio da Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), retomam pontos consensuais da legislação brasileira e da produção científica da área sobre o atendimento educacional da criança pequena voltado para seu desenvolvimento integral. Postulam princípios éticos, políticos e estéticos para fundamentar propostas pedagógicas para crianças menores de 6 anos, explicitando, em seu bojo, uma concepção do currículo específico para a EI, tendo como unidade educativa a necessária indissociabilidade das ações de cuidado e de educação.

Para continuar o diálogo proposto neste capítulo, ampliamos as discussões a seguir, ratificando o exercício necessário para ver além da aparência: o reconhecimento de que os princípios e objetivos que dirigem a educação são elaborações culturais com base em intenções políticas e sociais que os sustentam. Nosso compromisso é, pois, destacarmos pontos de debate para uma situação aparentemente natural: validar o que parece óbvio em documentos oficiais tais como a BNCC para a EI (BRASIL, 2017).

BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA INÍCIO DE CONVERSA

“A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos [...] [dirigentes de suas vidas e agentes da história social].”

Célestin Freinet

Como temos afirmado neste texto, os princípios e objetivos educacionais podem deflagrar processos educativos mais ou menos humanizadores. Especialmente, em relação ao valor da EI para a formação humana em sua plenitude, exige observar suas especificidades e os direitos sociais da infância brasileira. Célestin Freinet nos inspira a pensar sobre o papel da escola no processo de formação humana, considerando-a como

espaço da atividade de adultos e crianças em que os bens culturais são fonte do desenvolvimento das características que nos qualificam como humanos.

A partir dessa lógica de discussão, questionamos: a BNCC para a Educação Infantil (BRASIL, 2017) está voltada a que projeto de formação humana? A Base origina-se em um contexto de reestruturação política, e traz implicações expressivas para a Educação Infantil. O documento é objeto de críticas e reflexões da parte de professores, pesquisadores, entidades e associações relacionadas à Educação, desde sua versão preliminar divulgada em 2015 (BRASIL, 2015):

Além dos princípios políticos e pedagógicos orientadores de sua composição – dentre os quais os conceitos de educação, aprendizagem, ensino, criança, professor, um dos elementos que [...] [é] alvo de críticas e debates são os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem expressados por um código alfanumérico como elementos de avaliação, fazendo com que assim o processo de avaliação da criança – e do professor – ocorra de forma objetiva, desconsiderando o contexto e as relações estabelecidas entre as crianças e entre elas e seus professores. (OLIVEIRA, 2019, p. 45).

Com caráter normativo, reafirma e traz aspectos das legislações existentes, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), as DCNEIs (BRASIL, 2009) dentre outros documentos, com a perspectiva de integrar a política nacional da Educação Básica, declarando-se, assim, uma “**referência** nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]”. (BRASIL, 2017, p. 8, grifo nosso).

De acordo com o documento da BNCC para a Educação Infantil (BRASIL, 2017), seu intuito é fundamentar uma educação integral e realizar alinhamentos de questões políticas e ações referentes à Educação, o que envolve, por exemplo: formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais, bem como a oferta de infraestrutura para o desenvolvimento da educação. Essa perspectiva consolida pressupostos pontuados em legislações anteriores e traz ao debate questões necessárias. Conforme Libâneo (2016, p. 53), “[...] é notório que a educação integral proposta pelo MEC, tal como se observa

também em documentos do Banco Mundial [...], associa-se ao uso da escola para controle político e social.”

Essa estratégia de tornar a escola local privilegiado para controle político e social obstaculiza movimentos dirigidos ao êxito da educação escolar na formação de pessoas cada vez mais humanas e emancipadas e fragiliza a expressão em práticas educativas dos conhecimentos científicos acumulados nas últimas décadas: fomentar o pleno e integral desenvolvimento humano ao longo da Educação Básica. Como temos argumentado, o papel da educação (da escola e de todos os partícipes do ambiente escolar) é criar possibilidades de acesso e apropriação de bens culturais capazes de provocar aprendizagens motivadoras de revoluções qualitativas na formação humana desde a mais tenra infância (VYGOTSKI, 1995).

No que se refere a um desenvolvimento integral, o documento expressa o intuito de estabelecer o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes – crianças, jovens e adultos – têm direito. Conforme o documento, esse “conjunto de aprendizagens” é efetivado por meio de *dez competências* gerais para a Educação Básica inter-relacionadas e desdobradas didaticamente da Educação Infantil ao Ensino Médio:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

Duarte (2001, 2010) alerta para as sedução dos discursos políticos e sociais emergentes e fortalecidos na sociedade capitalista atual. Um dos pilares desses discursos no âmbito educacional é a denominada “pedagogia das competências”, integrante do que Duarte (2001, 2010) designa como “pedagogia do aprender a aprender”.

De acordo com o autor, essas competências formam-se com base em uma lógica de ensino com vistas ao treinamento dos sujeitos para exercê-las em situações cotidianas. Essa pedagogia centra-se

[...] na cotidianidade alienada da sociedade capitalista contemporânea e, portanto, a superação dessas pedagogias requer a distinção entre a prática cotidiana e outras esferas da prática social, imprescindível para o resgate da função social da escola e do trabalho docente. (DUARTE, 2010, p. 8).

Como expressão dessa defesa pedagógica, há a valorização do conhecimento relacionado ao cotidiano, marginalizando cada criança, jovem e adulto do direito de se apropriar do patrimônio cultural produzido pelo conjunto dos homens, capaz de elevar as possibilidades de um pleno desenvolvimento da inteligência e da personalidade da pessoa desde a Educação Infantil.

Sem desconsiderar as situações de convivência, participação, exploração, expressão e conhecimento como direitos sociais da criança brasileira (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), a plenitude da formação humana na infância não se limita a esses direitos de aprendizagem propostos pela BNCC para a EI (BRASIL, 2017). Significa, além disso, retomar reflexões que ampliam essas prerrogativas na direção de dar a cada criança condições efetivas de tornar-se um dirigente mediante relações com a produção cultural constituída historicamente, que envolve, por exemplo, a apropriação de modos sofisticados de pensar, agir e sentir motivadores de consciências típicas de um novo homem, agente de uma nova sociedade (VYGOTSKI, 1995).

Para continuar as discussões destacadas até aqui, na sequência, ampliamos as argumentações sobre implicações da BNCC para a EI (BRASIL, 2017), para as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, ao harmônico desenvolvimento da criança pequena.

ASSUMIR O COMANDO PARA PENSAR OS DESVIOS, (DE)FORMAÇÕES, ESVAZIAMENTOS...

“Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos [...] O educador tem o dever de não ser neutro.”

Paulo Freire

Partimos das reflexões efetivadas nas páginas anteriores para discutir elementos da BNCC (BRASIL, 2017) que impactam significativamente o êxito da Educação Infantil para a formação humana em sua riqueza e inteireza. Como afirmamos, é essencial colocar “o dedo sobre cada item” e perguntar “o que é isso?” (BRECHT, 2012, p. 114), assumindo o comando das leituras, olhares e conhecimentos dirigidos à explicitação do que está na essência dos discursos e fundamentos orientadores das práticas educacionais. Com essa perspectiva, apoiamo-nos no comando militante de Paulo Freire sobre a tarefa precípua de políticos, cientistas, educadores e demais agentes sociais: envolverem-se ativamente no debate educacional e, no conjunto, criar condições para um novo projeto social no país a partir do cumprimento da função cultural da escola em direção à humanização.

Como pontuado anteriormente, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 7) “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”. A versão preliminar do documento foi divulgada no ano de 2015, aberta para recebimento de contribuições de professores, instituições, grupos de pesquisa, associações científicas e movimentos sociais.

No ano de 2016, uma nova versão da BNCC (2017) é divulgada com alterações significativas para a Educação Infantil.

[...] No caso da Educação Infantil houve colaborações de diferentes grupos envolvidos com o campo, porém, o argumento apresentado pelas comissões organizadoras em relação aos cortes na redação foi de que o texto deveria ser de natureza operativa, não cabendo aprofundamentos teóricos e metodológicos. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 81).

Embora o número de colaborações de diferentes entidades tenha sido expressivo, Barbosa, Silveira e Soares (2019) explicitam que não houve retorno sobre as proposições por parte do Conselho Nacional de Educação. Tal silenciamento denota tensões, disputas e questionamentos existentes até a aprovação da versão final da BNCC (BRASIL, 2017), gerados, principalmente, pela falta de tempo para aprofundamento dos debates sobre seu conteúdo e acerca das implicações para as práticas educativas e para o processo de formação de professores e das crianças.

Constituída com o intuito de unificar os fins e princípios da educação, a versão final da BNCC (2017) pode ser caracterizada como uma forma de gerenciamento e controle da escola atual por meio de estratégias de avaliação e determinações de interesses de grupos sociais que buscam a manutenção da ordem social e o domínio do capital.

Nessa perspectiva, embora o documento tenha sido elaborado para se tornar uma referência para a composição do currículo e no trabalho pedagógico, seu viés político e educacional declarado para manutenção da organização social atual, torna-o uma prescrição curricular com perspectiva de controle do Estado, criando, assim, diversas implicações para a educação escolar, sendo algumas delas:

- padronização dos conteúdos e formas de organização da Educação Infantil nas diferentes regiões do Brasil – contrariando a autonomia garantida na LDB (BRASIL, 1996);
- esvaziamento de conhecimentos teórico-práticos relativos à questão curricular e aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- visão empresarial assumida desde a primeira versão se manteve e se tornou explícita no documento homologado em 2017, a partir da noção de competência;
- política de controle do Estado: avaliação das crianças desde a Educação Infantil e da formação e dos trabalhos dos professores;
- subtração da autonomia didático-pedagógica do professor;
- favorecimento de ações de planejamento rígido, de apostilamento, manuais e livros didáticos.

Essas implicações não estão aparentes no documento e expressam uma visão da lógica neoliberal acentuada nas políticas educacionais no Brasil, bem como explicitam uma ideia de currículo voltado para um conjunto de práticas e desenvolvido por meio de atividades sequenciais,

das quais serão derivadas a avaliação do desenvolvimento das crianças (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019).

Na contramão desses princípios e objetivos sociais e políticos, afirmamos o valor da EEI como espaço propício para uma formação humana em sua integralidade, onde os conhecimentos produzidos historicamente são sistematizados, socializados e apropriados pelas crianças por meio da intervenção consciente e intencional do professor. Nesse espaço potencialmente humanizador, cada professor assume-se como sujeito de sua atividade de ensinar – do planejamento à avaliação, conduzindo ativamente as condições promotoras para o êxito do seu trabalho.

Argumentamos que a educação escolar se expressa em relações humanas, tornando possível o acesso e apropriação da cultura direcionados à criação de novas necessidades humanizadoras na infância. Apropriamo-nos da defesa de Costa (2017, p. 251):

Temos que apresentar [...] o mundo [às crianças] e isso não é pouca coisa! Lembrando sempre que não é porque as crianças são pequenas que temos que apresentar [o mínimo e] o mais simples a elas. Pelo contrário, temos que lhes apresentar o que há de mais elaborado na nossa cultura para que elas exercitem e desenvolvam funções psíquicas igualmente elaboradas [e isso vai além de competências... de uma educação compensatória/pobre para pobres].

Sendo assim, o desafio posto para a Educação Infantil é tornar-se condição efetiva de garantia do direito de cada e toda criança acessar e se apropriar de marcas do humano: as formas superiores/ideais de pensamento, a linguagem, a memória, a percepção, a atenção, as emoções, a imaginação, dentre outras, a partir de uma escola que cumpra sua função social – isto é, a formação humana integral desde o começo da vida. Nessa empreitada, outro desafio se coloca: assumirmos o comando da atividade pedagógica em suas diferentes frentes, questionando obviedades declaradas nos documentos oficiais e oficiosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.”

Rubem Alves

A composição deste texto é resultado de estudos e reflexões que tem nos motivado a cultivar em favor de afirmar nossos posicionamentos e análises. As argumentações trazidas caminham na direção de discutir o papel da Educação Infantil para pensar um novo sentido de homem e de sociedade. Para efetivação das discussões, dirigimos nossa atenção para uma leitura da BNCC para a EI (BRASIL, 2017), o que nos possibilitou refletir sobre a escola que temos, aquela que queremos e a que nos fazem conceber. Efetivamente, o excerto acima provoca-nos a tomar consciência de que a escola atual é produto de intenções e princípios sociais, políticos e educacionais, dos quais se destacam as determinações da legislação vigente.

Como buscamos destacar, uma retomada histórica e política da Educação no Brasil explicita a existência de documentos oficiais e oficiosos que amparam aspectos declarados e afirmados na BNCC (2017). Em relação à EI é possível depreender que, embora esse documento não se efetive como síntese dos avanços científicos e legais, uma leitura de sua essência é necessária para compreensão das concepções de criança, escola, desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem e suas implicações para reconhecimento da educação escolar como potência para a formação humana.

Um dos pontos nevrálgicos não aparentes no documento é se tornar uma política de controle do Estado, de subtração da autonomia didático-metodológica do professor e uma prescrição curricular. Reafirmamos, portanto, que se torna essencial sermos dirigentes de nossas escolhas político-pedagógicas, e que as crianças também possam ter o direito de serem dirigentes de suas próprias histórias, transformando, assim, o ambiente escolar em *escolas que são asas*.

REFERÊNCIAS

- AKURI, J. G. M. *Currículo na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural*. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.
- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v.13, p. 77-90. jan./maio 2019.
- BEATÓN, G. A. La visión integral o de totalidad en el método dialéctico, su presencia en lo histórico cultural y sus proyecciones en la práctica educativa. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org.). *A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 19-35.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.
- BRASIL. *Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.
- BRASIL. *Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.
- BRASIL. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (versão preliminar)*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB no 20/2009, *aprovado em 11 de novembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRECHT, B. *Poemas 1913-1956*. 7. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2009.

COSTA, S. A. Educação infantil: legislação e teoria histórico-cultural: algumas reflexões. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017. p. 243-252.

DUARTE, N. Apresentação. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Ed. UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 7-12.

DUARTE, N. As Pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-41, set./dez. 2001.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

OLIVEIRA, A. S. *Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender: reflexões sobre especificidades da docência na infância*. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

VYGOTSKI, L. S. *Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995. (Obras Escogidas, v. III).

TERCEIRA PARTE

ESCOLA SEM PARTIDO E MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS:
NEOLIBERALISMO E CONSERVADORISMO

“ESCOLA SEM PARTIDO”: ATIVISMO POLÍTICO LIBERAL-CONSERVADOR, THINK TANKS E “GRUPOS DE PRESSÃO” À DIREITA, NO BRASIL SOB O GOVERNO BOLSONARO

Jefferson Rodrigues Barbosa

INTRODUÇÃO

O debate sobre o Projeto Escola sem Partido (ESP) nos meios de comunicação, redes sociais e proposições de projetos de lei, de âmbitos municipais ao Senado Federal, continua a provar que, no Brasil, deste primeiro ano de gestão do Governo do Presidente Jair Bolsonaro, o tema e o movimento consolidaram sua posição de destaque nas pautas políticas e debates na

conjuntura nacional contemporânea, como “grupo de pressão” financiado para formar consensos (GRAMSCI, 2004) em torno de uma agenda política e um debate cientificista de matriz liberal e conservadora. Confirmando os pressupostos e dinâmicas já analisados em um primeiro artigo sobre este tema de quatro anos atrás (BARBOSA, 2017), não devemos nos esquecer de que o primeiro PL (Projeto de Lei) - Escola sem Partido, foi registrado na Câmara dos Deputados Estaduais do Rio de Janeiro, em 2014, pelo então Deputado Flavio Bolsonaro, o famigerado PL nº 2974/2014 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014), assessorado por Miguel Nagib.¹

Os pressupostos do movimento liberal-conservador são paradoxais aos fundamentos da Constituição brasileira e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que afirmam que é competência da União e não dos Estados da Federação modificações na legislação educacional nacional.

As ambições dos militantes do ESP buscam reelaborar conteúdos de livros didáticos, assim como os conteúdos de concursos públicos, censurando e propondo a criminalização de educadores, escritores e administradores de instituições educacionais que, segundo os pressupostos regressivos do movimento, firmam a “suposta neutralidade dos conteúdos curriculares”.

O ESP, em essência, quer mudar o artigo 206 da Constituição, que garante o direito à pluralidade de ideias no ambiente de ensino. O movimento Escola Sem Partido é reflexo do contexto regressivo em que se encontra a sociedade brasileira na atualidade.

ESP: OS MAIS RELEVANTES PLs DO MOVIMENTO POLÍTICO QUE SE TORNOU UM DOS PRINCIPAIS *THINK TANKS* NO CONTEMPORÂNEO BRASIL VITIMADO PELO BOLSONARISMO

É importante distinguir entre o movimento ESP, liderado por Miguel Nagib, e os Projetos de Lei que foram encaminhados em municípios, e já em diversos Estados, Câmara Federal e Senado.

Aprofunda-se o processo de Estado de Exceção, desde 2016, nesse triste contexto de reorganização dos segmentos mais regressivos da direita no cenário político brasileiro contemporâneo, principalmente de

¹ Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>. Acesso em: 31 jan. 2020.

matriz liberal e conservadora. Obtendo amadurecimento em suas formas de organização e em sua rede de apoiadores, “Sem Partido” não é uma identificação que se aplica aos ativistas e apoiadores desse ignóbil *think tank*. Uma das provas disso é que eles estão numa guerra de posição, atuantes não só em espaços na sociedade civil, mas também com apoiadores e simpatizantes em instituições da sociedade política, no âmbito do legislativo e executivo.

O Escola Sem Partido é agora Estado. No sentido de que seus representantes apoiam, tem apoio e funções nas estruturas administrativas do governo federal e de governos estaduais e, também, em secretarias municipais de Educação. Não se afirma aqui que a concepção da “Escola Sem partido” se tornou lei. Mas que, como grupo de pressão, um *think tank*, uma instituição de formação de opinião pública, seus membros estão no Governo Bolsonaro, entre outras esferas da sociedade.

O debate acerca das políticas educacionais sob perspectiva moral é seu mote de campanha.

As restrições orçamentárias do Ministério da Educação e a desvinculação de potenciais fontes de financiamentos para o ensino público, oriundas do Pré-sal, têm como consequência o aumento da precarização do Ensino Básico e Superior, assim como a debilitação da estrutura pública de pesquisa científica. Diminui o financiamento público do importante conjunto de Instituições Universitárias de Ensino e Pesquisa no Brasil, sob a perspectiva e em benefício de uma maior abertura para a iniciativa privada.

São referenciados neste texto alguns dos PLs que propuseram a implantação de uma lei que referenda os argumentos do ESP.

O movimento “Escola sem Partido” foi fundado em 2004 pelo Procurador do Estado de São Paulo, o advogado Miguel Nagib, e por ele transformado em associação em 2015. Segundo recente publicação, ele é identificado como antigo participante de um influente *think tank* de matriz liberal, de grande atuação no Brasil, o Instituto Millenium (AQUINO, 2016). Trata-se de uma das grandes instituições ou aparelhos privados de hegemonia, que colaboraram com a hegemonia do bloco de poder no

processo de Estado de Exceção vigente, através da coordenação de uma agenda política liberal-conservadora.²

As iniciativas e relações de Miguel Nagib, há quase um ano, aproximadamente, vêm proporcionando notabilidade para este *think tank*, de características ideológicas reativas, que vem ganhando crescente destaque nos meios de comunicação e nos debates nos âmbitos municipal, estadual e federal, mobilizando conservadores, liberais e também ativistas de tendências chauvinistas mais extremadas, na suposta defesa de um ensino neutro de ideologias políticas.

Entre as principais bandeiras do projeto Escola Sem Partido consta a defesa do pressuposto de que “o professor não é educador” e, sim, “instrutor de conteúdos para a preparação da vida profissional do estudante”, cabendo à família o papel da educação, entendida como um processo de socialização de fundamento moral, que deve ser realizado em âmbito privado, de acordo com os valores do círculo doméstico. São proposições de caráter conservador, fundamentadas em pressupostos moralizantes, religiosos e anticientíficos.

No site do Movimento Escola Sem Partido (ESP) afirma-se:

O ‘Escola Sem Partido.org’ é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo. Quando começávamos a pôr mãos à obra, tomamos conhecimento de que um grupo de pais e estudantes, nos EUA, movido por idêntica preocupação, já havia percorrido nosso caminho e atingido nossa meta: NoIndoctrination.org. Inspirados nessa bem sucedida experiência, decidimos criar o Escola Sem Partido.org uma associação informal, independente, sem fins

² O Instituto Millenium foi fundado em 2005, pela economista Patrícia Carlos de Andrade, sendo chamado no seu início de Instituto pela realidade nacional, sendo o seu nome alterado no evento denominado “Fórum da Liberdade” realizado em Porto Alegre 2006, recebendo naquele ano a nova e atual denominação. O Fórum da Liberdade” é um evento importante de defesa de valores liberais. A vigésima nona edição do “Fórum da Liberdade” ocorrerá esse ano na PUC de Porto Alegre na primeira quinzena de Abril. Em 2009, o Instituto Millenium foi reconhecido como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. (PATRSCHIKI, 2014).

lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária.³

Instituições de formação de opinião pública, os *think tanks*, têm se destacado no campo da política estadunidense (TEIXEIRA, 2007) desde as três últimas décadas do século XX. São grupos de pressão, conservadores, de matriz religiosa, ou de defesa dos pressupostos liberais. As táticas e estratégias de organização e atuação desses grupos neoconservadores e da Direita Cristã nos Estados Unidos têm influenciado a América Latina na dinâmica de organizações congêneres.

Seus modelos de organização e atuação, de intervenção política na sociedade por grupos, organizados como ONGs (Organização Não Governamental), Associações Cívicas ou Institutos de Pesquisa são modelos desenvolvidos por grupos políticos e empresariais, sobretudo sob influência das ideias de um importante teórico da direita na França contemporânea dos anos de 1960 e 1970, Alain Bernost, escritor e ativista da chamada Nova Direita Francesa. Nos EUA (Estados Unidos da América), a experiência de financiamento de *think tanks* tem igualmente grande difusão nesse período.⁴

A estrutura criada por Miguel Nagib, para ser compreendida, pode ser comparada a outras experiências internacionais, como as iniciativas de Antony Fisher, um dos pioneiros já na década de 1970, do *Institute of Economic Affairs*, posteriormente, da *Atlas Economic Research Foundation*, também fundador da *Heritage Foundation*, do *Cato Institute*. Destaca-se, igualmente, entre esses ativistas pioneiros, a *Foundation for Economic Education*, iniciativa de Leonard Read e Robert Wetch.

Estes modelos de atuação na sociedade civil através do que entendemos serem “aparelhos de hegemonia” e “intelectuais orgânicos da burguesia” podem ser da mesma forma pensados sob o paralelo da rede

³ ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 6 ago. 2015.

⁴ Sobre as formas de ativismo político da direita estadunidense, em específico a denominada direita cristã a dissertação de Luiza Matteo (2011, p. 89) traz um panorama interessante para a compreensão dos modelos que influenciam a direita latinoamericana: “[...] os atuais protagonistas da persuasão moral-religiosa na construção do ‘imaginário americano’ são os conservadores religiosos, sobretudo evangélicos, reunidos na chamada direita cristã. A partir da década de 1970, estes ativistas morais começam a se mobilizar politicamente em torno de assuntos domésticos como aborto, valores familiares e currículo escolar.”

de instituições promotoras de ideias liberais e conservadoras, a *KOCH Foundation*, dos milionários irmãos Charles e David Koch.

Essas instituições são entendidas como “aparelhos privados de hegemonia”, que têm atuado com significativa influência no cenário político contemporâneo. Estas experiências que influenciam hoje o cenário brasileiro consagraram a expressão conceitual *think tank* como terminologia da ciência política e da sociologia.

Nesse sentido, como já foi apontado, o ESP é um *think tank* que é orientado para um combate no campo da cultura.

No Brasil, só poderemos compreender a rede de organizações e modelos de ideologia e atuação, de que o ESP faz parte, quando começamos a comparar seu modelo com experiências de outros países e também nacionais, como o Instituto Millenium, ao qual o próprio Miguel Nagib estava ligado como articulista, contribuindo com textos sobre temas educacionais, sob uma perspectiva privatista, liberal e conservadora.

Esses *think tanks*, órgãos de formação de opinião pública, como já citado, são centros e instituições de pesquisa independentes do poder público voltados à influência na sociedade. O termo advém originalmente do campo militar, significando centros de reflexão, ou locais de discussões estratégicas sobre questões vitais, influenciando as batalhas ideológicas na sociedade civil, como expressão da luta de classes.

Algumas dessas organizações de amplitude internacional ganharam grande força e influência nos debates da opinião pública, com estruturas organizacionais, de comunicação e propaganda, muitas atuando em âmbito nacional e internacional.

Inspirado em modelos de ativismo político, o movimento do ESP, fundado e liderado por Nagib, tem obtido sucesso na mobilização de vereadores, deputados estaduais e federais, muitos deles pastores da bancada evangélica que ocupam cargos eletivos, assim como segmentos políticos e empresarias contrários a concepções políticas de esquerda, ativistas em defesa da família, criacionistas. Atuam em uma perspectiva de educação antagônica a um ensino que eleve a compreensão do educando ao exame crítico da realidade através de fundamentos históricos, comparativos de base racionalista científica.

Ainda mais, além dos pressupostos de uma campanha moralizante, sob o mote da escola “sem doutrinação política”, e da crítica a temas com o debate sobre a igualdade de gênero, minorias étnicas e sociais, ou a repulsa sobre um tema de política pública como é a educação sexual, os defensores do ESP são os porta-estandartes de uma proposição regressiva no plano da cultura na sociedade brasileira.

Um ponto não explicitado ainda, em recentes publicações sobre este tema, são as relações entre Nagib e sua organização, com empresários do setor privado da educação básica e superior, como ficou evidenciado nos recentes debates da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados sobre a “doutrinação nas escolas”. O enxugamento dos conteúdos curriculares será consequência de uma perspectiva cerceadora de temas, autores, ou teorias, com princípios de uma educação voltada ao mercado e à educação profissional.

Os interesses por parte de empresários do setor educacional, entretanto, nem sempre são influenciados por valorações políticas ou morais, mas encontram no projeto “Escola Sem Partido” uma campanha que gera a oportunidade de legitimação de seus interesses políticos, econômicos e administrativos. A redução de conteúdos curriculares e um maior controle sobre a atuação docente são fatores que devem ser insistentemente destacados, para que possamos neutralizar o falso argumento de que a proposta do ESP é de uma suposta “educação neutra”.

ANTIGOS E NOVOS PROJETOS DE LEI QUE PROPORCIONAM SUSTENTAÇÃO AO MOVIMENTO “ESCOLA SEM PARTIDO”

O mais repercutido PL sobre o Escola Sem Partido foi registrado, em 2015, pelo Deputado Federal Izalci Lucas. Este apresentou o Projeto de Lei nº 867-2015 com a proposta de inclusão na LDB do “Programa Escola Sem Partido” como proposta de Lei em âmbito nacional:

O Deputado Izalci (PSDB/DF) apresentou, em 23.03.2015, o Projeto de Lei nº 867/2015, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”. Trata-se de uma iniciativa destinada a entrar para a história da educação em nosso país. Se a lei for aprovada pelo Parlamento brasileiro, a doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação

do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções estarão com os dias contados. A tramitação desse projeto de lei não impede que os anteprojeto de lei elaborados pelo Escola sem Partido sejam apresentados às Assembleias Legislativas dos Estados e às Câmaras de Vereadores dos Municipais. Pelo contrário: é importante que esses anteprojeto continuem a ser divulgados, a fim de fomentar o debate sobre o tema da doutrinação em todo o país, o que criará um ambiente favorável à aprovação da lei pelo Congresso Nacional.⁵

O movimento “Escola sem Partido” fortaleceu-se quando o PL de Izalci Lucas ganhou os holofotes da imprensa e repercussão no debate entre educadores, partidos políticos e intelectuais, podendo ser considerado como um dos primeiros projetos de lei dessa nefasta proposição regressiva.

A discussão do projeto “Escola Sem Partido”, contando com a atuação de muitos deputados ligados a grupos de empresas da educação, já há mais de cinco anos é pauta frequente entre jornalistas, acadêmicos e associações civis e profissionais e proporcionou muitos encontros e reuniões da Comissão de Educação, na Câmara Federal. A favor e contra o movimento, essas reuniões são fonte documental importante e podem ser pesquisadas através do canal *youtube* e dos canais de comunicação oficiais do governo federal.

O projeto ESP continua a obter êxito e pode ser entendido como uma espécie de *think tank* liberal-conservador no campo da educação, um instrumento fundamental de formação de uma opinião pública alienada diante da conjuntura do Golpe de Estado de 2016 e da eleição vitoriosa do chauvinista Jair Bolsonaro. Nessas circunstâncias, entendido por alguns setores como próprio de um “Estado de Exceção”, o ESP tem um papel fundamental para consolidar a visão instrumental de Educação como mera instrução, perspectiva que norteia parte do eleitorado e dos representantes do atual governo.

Orley José da Silva e Beatriz (Bia) Kicis estiveram presentes em muitas destas reuniões na Câmara e no Senado, bem como em muitos

⁵ Dia histórico. Projeto de Lei que institui o Programa Escola Sem Partido é apresentado na Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/539-dia-historico-projeto-de-lei-que-institui-o-programa-escola-sem-partido-e-apresentado-na-camara-dos-deputados>. Acesso em: 14 jun. 2016.

programas de televisão e palestras pelo país (assim como Nagib); ambos dividiram, com o fundador do famigerado movimento, as tarefas de divulgação da agenda política do ESP e os contatos com políticos para referendar o movimento. Beatriz Kicis, em 2016, inclusive foi eleita Deputada Federal, como consequência do capital político acumulado nesse processo e suas ambições como política hábil na defesa de sua “causa”.

A concepção tecnocrática que orienta as propostas educacionais de lideranças políticas como o Deputado Rogério Marinho, que foi coordenador do PSDB na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, e de Izalci Lucas, do PSDB (DF), figura de destaque entre os ativistas do ESP em Brasília, articula-se a uma concepção de conotação moral, onde “Deus”, “religião” e pressupostos liberais, são componentes de uma plataforma ideológica próxima a de movimentos neoconservadores que exercem grande influência na sociedade estadunidense (BARBOSA, 2016).

O Projeto de Lei nº 867/2015, de Izalci Lucas, ao lado do projeto de Lei nº 1411/2015 do Deputado Rogério Marinho, que propõe tipificar crime de assédio ideológico e propõe a penalização e até a prisão de professores “contraventores”, são ainda os projetos e Lei de maior destaque, desde a repercussão obtida pelo movimento ESP em 2015.

“Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar” é o slogan do movimento que teve seu site reelaborado e reatualizado no final de 2019. Marinho, Nagib, Bia Kicis, e bolsonaristas na atualidade, querem criminalizar os professores com a aplicação de multas, ou, o que é estarrecedor, com a prisão de professores e administradores de instituições educacionais que “maculem a suposta” neutralidade da “instrução profissional” desenvolvida nas escolas:

Art. 1º Esta Lei tipifica o crime de Assédio Ideológico e modifica a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Art. 2º. Entende-se como Assédio Ideológico toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente. Art. 3º. O Capítulo VI do Decreto-Lei n. 2.848 de 1940 passa a vigorar acrescido do seguinte artigo: “Art. 146 – A. Expor aluno a assédio ideológico, condicionando o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico

ou constranger o aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente: Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano e multa. § 1º. Se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3. § 2º. Se da prática criminosa resultar reprovação, diminuição de nota, abandono do curso ou qualquer resultado que afete negativamente a vida acadêmica da vítima, a pena será aumentada em 1/2”.

O Projeto de Lei nº 867/2015 estabelece, entre outras proposições, que em todas as escolas do país, e em todos os níveis de ensino⁶, seja fixado um cartaz com parte do conteúdo do projeto de lei com as seguintes afirmações:

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

⁶ Segundo o Artigo 5º da PL nº 867/2015: Art. 5º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 4º desta Lei.

§ 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

§ 2º. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no § 1º deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 5 ago. 2015.

V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015).

O referido projeto do Deputado Marinho, se aprovado, transformasse em lei que terá influência em vários âmbitos da estrutura educacional brasileira, conforme está previsto em seus artigos sétimo e o oitavo:

Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato. Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 8º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I - aos livros didáticos e paradidáticos; II - às avaliações para o ingresso no ensino superior; III - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente; IV - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 9º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015).

Outro PL que foi proposto em meio à repercussão desse debate foi a oportunista proposta de PL do Senador Magno Malta. Depois de esgotar seu antigo mote de campanha “todos contra a pedofilia”, após uma relação duradoura com o eleitorado evangélico, foi fiel e propôs o PL 193/2016, que também tratava da inclusão do “Programa escola sem Partido” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sendo, porém, arquivado depois de dois anos de tramitação.

A temática é uma plataforma política viável para políticos oportunistas sem projetos de lei em busca de apoio do eleitorado favorável a essas pautas regressivas. Na sequência dos acontecimentos políticos,

após propor o seu PL, Magno Malta lançou-se “com fervor” à campanha bolsonarista para a eleição do “Messias” da direita brasileira contemporânea.

Por fim, entre os vários PLs acerca do ESP, destacamos o da agora Deputada Federal Beatriz Kicis, o PL 246-2019, que busca instituir o “Programa Escola sem Partido”. Apensado ao PL 867-2015, de Izalci Lucas, sua tramitação pode ser acompanhada, assim como dos outros citados, no site da Câmara dos Deputados.⁷

Os fundamentos argumentativos dos apoiadores desse movimento continuam a provar sua visão anticientífica e de cunho moral acerca das questões da educação. A opinião desses intelectuais da direita nacional, contra os fundamentos científicos de educadores que contestam veementemente os fundamentos hipócritas dos defensores do ESP, mal escamoteia seus interesses de ordem política, através da censura de ordem moralista, por meio da naturalização de ideias conservadoras, com aparentes posições de neutralidade sobre conteúdos curriculares, assim como de ordem econômica e empresarial. Pois, com a censura e naturalização de concepções ideológicas, os proselitistas do ESP alcançam o apoio de segmentos empresariais na área da educação, que obterão vantagens com o enxugamento de conteúdos curriculares e, por consequência, a diminuição de matérias obrigatórias e de professores, considerados dispensáveis. Certas disciplinas, como arte, sociologia e filosofia, são entendidas como potencialmente “doutrinárias à esquerda”, pelos seus possíveis conteúdos críticos.

Essa cruzada pela “neutralidade no ensino” prega o caráter igualmente maléfico para a formação moral dos jovens de temas como, história política, educação sexual, teorias sociais sobre gênero, história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Trata-se de uma ofensiva de frações burguesas liberal-conservadoras, numa perspectiva de “batalha pela cultura”, típica do pensamento neoconservador estadunidense, matriz em que Nagib e seus apoiadores se inspiram.

A campanha e mobilização de intelectuais orgânicos da burguesia para a censura na atividade profissional de educadores e instituições educacionais, sob a farsa “de uma educação neutra” promete, ainda, influenciar os debates sobre as políticas educacionais e a mobilização de organizações ativistas da direita brasileira.

⁷ Projeto de Lei n. 246/2019: Institui o Programa escola sem Partido. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 31 jan. 2019.

Tais ações, patrocinadas por uma articulação empresarial com pautas e pretensões privatistas, com representantes comprometidos com a defesa de uma “escola neutra de manipulações ideológicas”, voltada à instrução educacional, são conduzidas segundo a sábia máxima de que “professor não é educador”, como já apontado, e a educação é dever da família, um dever que não pode encontrar contradições que aflijam os valores morais aprendidos pelos estudantes no meio familiar.

O fato é que, para quem é profissional da educação, já são muitas as notícias de casos de professores demitidos ou intimidados devido a uma suposta doutrinação exercida por um suposto “complô conspirativo de professores de esquerda” contra o que eles denominam “valores da liberdade, da sociedade livre, e das liberdades individuais”. São fundamentos do que um autor clássico da teoria política denominou “teoria do individualismo possessivo”, aplicado a um paradigma supostamente “educacional”.

Na conjuntura de Estado de Exceção, em vigência no Brasil, potencializado com o Golpe de Estado, foram criadas condições, no desgoverno do interino Presidente da República Michel Temer, para o surgimento de grupos de pressão, como o *think tank* de Miguel Nagib, que tendem a encontrar espaços favoráveis para sua atuação em momentos de crise política e devido aos limites da democracia representativa, em detrimento de uma democracia de caráter popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTELECTUAIS, LUTA PELA HEGEMONIA NA DIMENSÃO DA POLÍTICA E DA CULTURA E OS ESFORÇOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CONSENSO LIBERAL CONSERVADOR SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL

O fortalecimento de interesses de grupos empresariais e a contemplação de interesses de grupos conservadores somam esforços para impor uma “agenda moral” ao debate educacional no Brasil, sobre os conteúdos curriculares, resgatando instrumentos de censura terríveis da história brasileira, como no contexto da Ditadura Civil-Militar inaugurada em 1964.

No novo contexto de Estado de Exceção no Brasil, estudar e se contrapor ao ESP é prioritário, principalmente por causa do caráter débil

de seus fundamentos e conteúdos argumentativos, pois, o que é mais óbvio e inaceitável para nós, antagonistas do ESP, é que o movimento e seus apoiadores não têm fundamentos teóricos ou pedagógicos consistentes. Não há, também, fundamentos jurídicos que sustentem esse projeto, pois ele contraria a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB), e documentos como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNs) que garantem a pluralidade e diversidade de conteúdos de caráter científico, um ponto importante deve ser propalado por nós educadores.

O subterfúgio aparentemente legal que Nagib busca instrumentalizar falseia a realidade e é hipócrita da forma como é utilizado. Refiro-me à Convenção Americana sobre Direitos Humanos, também conhecida como “Pacto de São José da Costa Rica”, fazendo menção ao local onde foi firmada a convenção. Os demiurgos do movimento ESP reverberam que sustentam o “papel da família na educação dos seus filhos”, baseados em trecho do referido documento. Mas devemos sempre lembrar e explicar aos desavisados: um documento como aquele tem o caráter de uma convenção, são diretrizes, não têm poder de lei.

O dispositivo usado de maneira inadequada é o art. 12º da Convenção Americana de Direitos Humanos, que tem a seguinte redação: “Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.”

Para o desembargador Paulo Gustavo Guedes Fontes, o ESP, a exemplo do PL 7.180/2014, instrumentaliza o referido documento de forma errônea. Ele afirma isso em publicação do site da Associação Nacional dos Juízes Federais do Brasil e na revista oficial da entidade:

Em artigo anterior publicado aqui na ConJur, tratei da concepção de laicidade defendida pelo Escola sem Partido. Sustentei que, diferentemente do que pretende o movimento, o princípio da laicidade não inclui suposto dever do Estado de ‘não contrariar’ a moralidade religiosa. Neste artigo, pretendemos abordar, e igualmente refutar, a posição do movimento a respeito da ‘educação moral’ transmitida pela escola. O movimento invoca artigo 12, 4, da Convenção Americana de Direitos Humanos, que dispõe: ‘A educação, nos termos do artigo 25 da Constituição, é um projeto social que visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa,

seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho'. Apesar do respeito devido a família e da necessidade do diálogo, intrínsecos a prática pedagógica, a educação é direito do indivíduo e meio de florescimento da personalidade, das aptidões e potencialidades de cada um, não se resumindo a uma ratificação atípica das concepções familiares. A concepção foi adotada pelo substitutivo ao PL 7.180/2014, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclui entre os princípios da educação: art. 3º, XIV - respeito às crenças religiosas e às convicções morais, filosóficas e políticas dos alunos, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Portanto, no projeto de lei em questão, o dispositivo da convenção traduz-se na forma de uma 'precedência' dos 'valores de ordem familiar' sobre a educação escolar, no tocante à educação moral, sexual e religiosa. [...] Levando em conta que o artigo 12, 4, insere-se, na Convenção Americana, no tópico da liberdade de religião e que a educação moral e sexual, estão associadas a preceitos religiosos, como defende o próprio movimento, a previsão constitucional do ensino religioso revela-se apta e suficiente para tutelar os interesses em questão. No lugar, contudo, de conferir supremacia a certos direitos em detrimento de outros, a Constituição logra assim conciliar os princípios da educação nacional, da laicidade e da liberdade de expressão e de cátedra com as crenças religiosas e morais dos alunos e responsáveis. Situando-se hierarquicamente abaixo da Constituição da República, os termos da convenção estão atendidos pela referida previsão constitucional. (FONTES, 2019).

É difícil calcular o número exato de PLs que defendem a implantação do ESP, principalmente nas esferas municipais, mas é possível uma estimativa aproximada. Constatam-se mais de sessenta projetos de lei que foram apresentados em todo o país sob a influência e iniciativa do movimento, segundo publicação especializada no âmbito educacional. (DE OLHO NOS PLANOS, 2020).

Em julho de 2016, o Ministério Público Federal encaminhou ao Congresso Nacional nota técnica em que apontou a inconstitucionalidade do projeto de lei que inclui o Programa Escola Sem Partido entre as diretrizes e bases da educação nacional. A procuradora federal dos Direitos

do Cidadão, Deborah Duprat, responsável pela nota, afirmou que o PL 867/2015, de Izalci Lucas, “nasceu marcado pela inconstitucionalidade”. (CRISTALDO, 2016).

Analisando o cenário de antagonismo que o movimento ESP vem enfrentando, destaca-se também documento disponibilizado pelo Conselho Nacional de Direitos Humanos que emitiu uma resolução em que repudiou todas as iniciativas do Escola sem Partido no ano de 2017. (CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2017).

Apesar desta ofensiva de setores críticos da sociedade brasileira, entretanto, no cenário do Governo Bolsonaro, elementos importantes da agenda política do ESP têm conquistado avanços. Como por exemplo, o enxugamento de conteúdos curriculares e temáticos, como o fim da obrigatoriedade de algumas importantes disciplinas na Educação Básica, e a estigmatização de assuntos como Gênero. Porém, essas medidas resultantes da chamada Base Nacional Comum Curricular e sua relação com pontos defendidos pelo ESP, são mais complexas. Não cabendo nos limites deste artigo.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, R. *A ideologia do Escola Sem Partido*. Disponível em: <https://contraoescolasempartidoblog.wordpress.com/2016/06/03/a-ideologia-do-escola-sem-partido/>. Acesso em: 6 ago. 2016.
- BARBOSA, J. R. Protestos da direita no Brasil contemporâneo: think tanks, grupos empresariais, intelectuais e aparelhos orgânicos da burguesia. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 20, n. 36, p. 151-165, jan./jun. 2016. Fascículo Direita Volver: fim de ciclo na América Latina?
- BARBOSA, J. R. A Escola Sem Partido: grupos políticos empresariais e o ativismo liberal-conservador no Brasil atual. *MOURO Revista Marxista* (Núcleo de Estudos d'O Capital), v. 8, n. 11, p. 85-103, 2017.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de Lei n. 246/2019*. Instituir o Programa escola sem Partido. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 31 jan. 2019
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de Lei nº 2974/2014*. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006a-b66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>. Acesso em: 31 jan. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de Lei 867/2015*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 5 ago. 2015.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS. CNDH na garantia de direitos e livre debate sobre gênero e sexualidade humana em âmbito escolar. *Resolução n. 7, de 23 de agosto de 2017*. Disponível em: https://www.mdh.gov.br/informacaoao-cidadao/participacao-social/old/cndh/resolucoes/Resoluon07escolasempartido_APROVADA.pdf/view. Acesso em: 31 jan. 2020.

CRISTALDO, H. MPF diz que Escola Sem Partido é inconstitucional e impede o pluralismo. *Agência Brasil*, 22 jul. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/mpf-diz-que-escola-sem-partido-e-insconstitucional-e-impede-o-pluralismo>. Acesso em: 31 jan. 2020.

DE OLHO nos planos: quase sessenta projetos de lei relacionados ao Escola Sem Partido tramitam no país. *De Olho nos Planos*, 3 ago. 2017. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/projetos-lei-escola-sem-partido/>. Acesso em: 31 jan. 2020.

FONTES, P. G. G. Escola Sem Partido faz leitura errada da Convenção americana de Direitos Humanos. *Revista Consultor Jurídico*, 1 maio 2019. Disponível em: <https://www.ajufe.org.br/imprensa/artigos/12417-escola-sem-partido-faz-leitura-errada-daconvencao-americana-de-direitos-humanos>. Acesso em: 31 jan. 2020.

GRAMSCI, A. *Escritos políticos*. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

MATTEO, L. R. *Deus abençoe a América: religião, política e relações internacionais nos Estados Unidos da América*. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

PATSCHIKI, L. *A classe dominante em organização: uma análise sobre a hierarquia do Instituto Millenium (2005-2013)*. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 15., ANPUH, 2014.

TEIXEIRA, T. *Os think tanks e sua influência na política externa dos EUA*. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

AMARAL, M. A nova roupa da direita. *Agência Pública*, 2015. Disponível em: <http://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/>. Acesso em: 17 maio 2016.

CARTA CAPITAL. *Quem financia os protestos do dia 15*. 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/outras-palavras/quem-esta-por-tras-do-protesto-nodia-15-3213.html>. Acesso em: 17 maio 2016.

EL PAÍS-Brasil. Movimento Brasil Livre: ‘Dilma deve cair até o fim do ano’. *El País*, 14 ago. 2015. Seção Política. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/08/14/politica/1439580832_993126.html Acesso em: 17 mar. 2016.

MELO, D. Sobre o fascismo e o fascismo no Brasil. *Blog Junho*, 25 mar. 2016. Disponível em: <http://blogjunho.com.br/sobre-o-fascismo-e-o-fascismo-no-brasil-dehoje/> Acesso em: 17 jun. 2016.

5 TESES CORRETAS SOBRE O ESCOLA SEM PARTIDO

Fernanda Pereira de Moura

Apesar do Escola Sem Partido (ESP) existir como movimento social há 16 anos e como projeto de lei há 6 anos, foi no último ano que o ESP se tornou uma política de governo em nível federal durante o primeiro ano do mandato do Presidente Jair Bolsonaro. Há produções acadêmicas discutindo o movimento e o programa Escola Sem Partido pelo menos desde 2015. Além disso, uma série de pareceres jurídicos também já foram elaborados a respeito dos projetos de lei e de algumas das leis aprovadas em nível municipal. É com uma pequena parte desta enorme produção que vamos dialogar para, neste pequeno espaço que temos disponível, estabelecer uma relação das principais teses que julgamos corretas acerca do movimento e do programa Escola Sem Partido. Esperamos dessa forma não só oferecer um primeiro contato com o tema, mas também uma espécie de guia de leituras para que os interessados possam com facilidade se aprofundar nas discussões acerca da perseguição aos docentes no Brasil hoje.

1ª TESE: É UM MOVIMENTO PROFUNDAMENTE IDEOLÓGICO E NÃO TEM NADA DE NEUTRO. É UM MOVIMENTO DE CUNHO (NEO/ULTRA) LIBERAL E (NEO/ULTRA) CONSERVADOR/ REACIONÁRIO E ESTÁ INTIMAMENTE RELACIONADO À ELEIÇÃO DE JAIR BOLSONARO À PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA.

Como já relatamos muitas vezes, o Escola Sem Partido possui um mito de fundação. Nele, Miguel Nagib, fundador e coordenador do movimento Escola Sem Partido, é um pai extremamente preocupado com a “doutrinação” que sua filha teria sofrido na escola, em 2003, quando seu professor de História teria comparado a trajetória de Che Guevara à de São Francisco de Assis. Na história real, Nagib, então um procurador do estado de São Paulo atuando na capital federal, era membro do Instituto Liberal de Brasília (PENNA; SALLES, 2017) e articulista do Instituto Millenium (MIGUEL, 2016). Em um dos artigos que escreveu para esse instituto intitulado “Por uma escola que promova os valores do Millenium”, deixava claro que seu interesse não era combater a suposta “doutrinação” nas escolas, mas defender a difusão da ideologia neoliberal na educação brasileira como esclarece no parágrafo que inicia o texto:

Estado de direito, liberdades individuais, democracia representativa, propriedade privada, responsabilidade individual, meritocracia e igualdade perante a lei: os valores que inspiraram a criação do Instituto Millenium – que completa este ano o seu quarto aniversário – pouco ou nada significam no dia-a-dia das escolas brasileiras. Pior: tornaram-se objeto de desconfiança e desdém. (NAGIB, 2009).

E, da mesma forma, no parágrafo que o encerra:

Por isso é tão importante o trabalho de divulgação realizado pelo Instituto Millenium. É preciso mostrar aos estudantes, vítimas indefesas da doutrinação ideológica, e seus professores de boa-fé o verdadeiro significado dos valores da tradição liberal e os benefícios civilizacionais, tangíveis e intangíveis, que deles se originam. (NAGIB, 2009).

É importante destacar que o Instituto Millenium é “o principal *think tank* da direita brasileira, criado em 2006 e financiado por empresas nacionais e transnacionais, com eco na linha editorial de parte da grande imprensa e popularizada por jornalistas como Rodrigo Constantino” (MIGUEL, 2016, p. 593). Assim, a filiação neoliberal do Movimento Escola Sem Partido (MESP) fica evidente, mas ainda não sua filiação conservadora. Além de Nagib se identificar como um cristão conservador, observando a história do movimento podemos perceber, assim como destaca Miguel, que:

[...] o crescimento da importância do MESP no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada ‘ideologia de gênero’. Antes, a ideia de uma “Escola Sem Partido” focava sobretudo no temor da ‘doutrinação marxista’, algo que estava presente desde o período da ditadura militar. O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente ‘moral’ (em contraposição a ‘político’) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças. (MIGUEL, 2016, p. 596).

É essa fusão do neoliberalismo do movimento com o conservadorismo trazido pelo fundamentalismo religioso a partir de 2010/2011 que permitirá tanto o crescimento do ESP quanto o do discurso da própria ideologia de gênero. Assim percebemos que ambas as pautas se retroalimentam. E será o crescimento desses dois espantalhos que permitirá a reemergência da direita brasileira. Acompanhamos Miguel na ideia de reemergência por concordamos com o autor acerca do fato de que a “direita nunca esteve ausente da política brasileira”, no entanto, seria a partir desse momento que, após o período de redemocratização, esses grupos teriam assumido “sem rodeios um discurso conservador ou reacionário”. Esse processo, que teria se dado ao longo do ciclo de governos petistas, teria sido marcado pela visibilidade e relevância crescentes dos grupos da direita (MIGUEL, 2018, p. 17).

Um outro momento crucial para a direita, de maneira geral e para o ESP em particular, foi o processo de votação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, no qual o espantalho da ideologia de gênero foi utilizado para desviar atenção da população de questões essenciais: o próprio combate às desigualdades de gênero; o percentual do PIB (Produto Interno Bruto) destinado à educação; e a possibilidade do repasse de verbas públicas para a educação privada. Neste mesmo ano o Deputado Estadual Flávio Bolsonaro (RJ) encomendou a Nagib um projeto de lei de censura aos professores que ele mesmo sugeriu batizar de Programa Escola Sem Partido. O deputado foi então o primeiro político a apresentar um PL (Projeto de Lei) ESP em uma casa legislativa, o que foi imediatamente copiado por seu irmão Carlos Bolsonaro, na Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro.

Fica evidente a profunda ligação do Escola Sem Partido com a família Bolsonaro. Enquanto produzia seus ataques contra os professores, a família Bolsonaro construiu para si a imagem de protetores das crianças e dos jovens frente aos seus temíveis professores doutrinadores que supostamente desvirtuavam a juventude com sua defesa do comunismo e sexualização precoce. É importante lembrar que, nas eleições de 2018, mesmo existindo três candidatos à presidência defendendo a aprovação do Escola Sem Partido como lei, Bolsonaro, Henrique Meirelles e Cabo Daciolo, este último tendo inclusive apresentado um PL do tipo na câmara logo antes de se licenciar para concorrer às eleições, o candidato escolhido pelo movimento como legítimo representante de suas ideias fora o, então deputado, Jair Bolsonaro, agora presidente.

2º TESE: É UM PROJETO REACIONÁRIO PARA A EDUCAÇÃO E EXPRESSÃO DO FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO CRISTÃO.

Em minha dissertação (MOURA, 2016) defendi, tal como Cunha (2016), a existência de um projeto reacionário de educação que teria como seus principais defensores, na esfera parlamentar, deputados ligados aos segmentos mais conservadores das religiões cristãs. Católicos, principalmente ligados à Renovação Carismática Católica (RCC), evangélicos de diferentes denominações e mesmo alguns representantes espíritas. Demonstrei isso em minha pesquisa através da análise dos

proponentes de todos os PLs ESP que haviam sido apresentados até então no Congresso. Nesses 3 anos, decorridos após a minha defesa de Mestrado, novos projetos foram apresentados; entretanto, a ligação de seus (e agora também suas) proponentes com o fundamentalismo religioso permaneceu.

Segundo Cunha (2016), este projeto reacionário para a educação brasileira se dá em duas frentes. A primeira frente seriam os movimentos sociais e parlamentares de contenção e a segunda seriam os projetos parlamentares e governamentais de imposição. Enquanto esta seria marcada pela presença dos projetos para (re)inclusão da Educação Moral e Cívica e do Ensino Religioso nos currículos, a primeira caracterizar-se-ia pelos projetos de lei do Programa Escola Sem Partido e congêneres, incluindo muitos projetos que tratam especificamente da questão das relações de gênero, chamadas por estes grupos conservadores de “ideologia de gênero”. Neste momento, defendo que já podemos incluir dentro desse projeto reacionário também os projetos de militarização de escolas e de *Homeschooling*.

Além da filiação religiosa dos proponentes dos projetos de lei, do criador e coordenador do movimento, Miguel Nagib, e do vice coordenador Bráulio Porto de Mattos, ambos católicos conservadores, é importante também identificar o fundamentalismo religioso presente no discurso do movimento e no texto dos próprios projetos de lei que se baseiam na defesa de uma moral judaico-cristã, no modelo de família nuclear também de origem cristã e na proclamada necessidade de se lutar contra o “marxismo cultural”, que supostamente dominaria a sociedade brasileira. Essas ideias são reivindicadas por figuras proeminentes dos setores católicos mais conservadores, tanto nos próprios quadros da igreja quanto entre seus fiéis. A atuação de sacerdotes e até mesmo de membros do alto escalão eclesiástico na defesa do MESP parte, principalmente, da perseguição aos debates de gênero com fins de supostamente defender a família. Como visto anteriormente, a estigmatização dessas questões é central para a aproximação e integração desses movimentos. O espantinho da “ideologia de gênero” torna-se, assim, fundamental para a penetração do MESP no âmbito do discurso fundamentalista religioso cristão.

Rogério Junqueira (2017) mostra como é essa tentativa de criar novos significados que insere o vocábulo “ideologia de gênero” no léxico conservador. Junqueira faz uma genealogia do termo e chega ao padre belga Monsenhor Michel Schooyans que, em 1998, publicou o livro *O evangelho*

face à desordem mundial, com prefácio do cardeal Joseph Ratzinger, então futuro papa Bento XVI. Esse, segundo Junqueira, foi, provavelmente, o primeiro livro a utilizar o termo. Nesse livro, a ideologia de gênero já era apresentada como uma ideologia da morte e parte de uma cultura antifamília. Seria desse livro que a igreja católica tiraria sua base conceitual para a utilização do termo. Já no mesmo ano de lançamento do livro, o termo aparece pela primeira vez em um documento oficial da igreja. Na conferência Episcopal do Peru, foi lançado o documento *La ideologia de género: sus peligros y alcances*, produzido pelo ultraconservador monsenhor Oscar Alzamora Revoredo, Bispo auxiliar de Lima. Dois anos depois, o termo apareceria pela primeira vez em um documento da Cúria Romana, na publicação *Família, Matrimônio e “Unões de fato”*, do Conselho Pontifício para a família (JUNQUEIRA, 2017).

A questão da moralidade é invocada desde o primeiro PL Escola Sem Partido, o projeto de lei nº 2974/2014 de autoria do Deputado Flavio Bolsonaro, apresentado na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro¹. Neste consta, no inciso VII do artigo 3º, o “direito dos pais a que seus filhos menores não recebam a educação moral que venha a conflitar com suas próprias convicções” e, no artigo 4º, que “os conteúdos morais dos programas das disciplinas obrigatórias deverão ser reduzidos ao mínimo indispensável para que a escola possa cumprir sua função essencial de transmitir conhecimento aos estudantes”. Poder-se-ia argumentar que a moralidade nada tem a ver com religião, ou que, mesmo que tenha, não seria necessariamente relacionada às religiões cristãs. Porém o próprio Miguel Nagib explica como a moralidade e a religiosidade cristãs estão umbilicalmente ligadas no movimento Escola Sem Partido:

Isso é muito importante, o princípio da Laicidade do Estado porque muitas vezes é invocado para justificar o uso do sistema de ensino para promover, por exemplo, coisas como a ideologia de gênero. Dizem: O Estado é laico então não venham tentar impedir os professores de transmitir aos alunos esses conceitos. Mas vejam bem, as religiões não são formadas apenas de cultos, de narrativas e ritos. Elas também possuem a sua moralidade. O cristianismo possui a sua moralidade. Não existe cristianismo sem moral cristã. Se o Estado puder usar a sua máquina para promover uma moralidade que seja hostil à moralidade cristã ele estará violando justamente o

¹ O projeto pode ser conferido em: RIO DE JANEIRO, 2014.

princípio da laicidade do Estado porque ele estará deixando de ser neutro em relação àquela religião que ele está hostilizando. Não existe cristianismo sem moral cristã. E os cristãos brasileiros, a imensa maioria deles, é obrigada a mandar os seus filhos pra escola. Se um professor ateu, puder usar, ou militante, ativista, puder se valer da presença obrigatória dos alunos para impor aos alunos uma moralidade contrastante com a moralidade da família, ou com a moralidade cristã, ele perseguirá a religião cristã, estará ferindo o preceito da laicidade do estado.² (NAGIB, 2017, não paginado).

3ª TESE: É BASEADO NA DIFUSÃO DO PÂNICO MORAL E DO DISCURSO DE ÓDIO CONTRA PROFESSORES.

Nessa última fala de Nagib, acima citada, já fica evidente mais uma característica do movimento. A utilização de um discurso de ódio contra os professores. Fernando Penna há muito vem alertando para essa estratégia. O autor destaca

[...] dois procedimentos discursivos intrinsecamente articulados e utilizados neste ataque aos professores. Um primeiro procedimento é a utilização de termos que não possuem uma definição precisa, de maneira que uma ampla gama de casos possa ser enquadrada usando estas expressões. Cito, como exemplo, os termos: ‘doutrinação ideológica’, ‘ideologia de gênero’ e ‘marxismo cultural’. Em todos os casos, termos cunhados para desqualificar uma prática deturpando a sua concepção original. O segundo procedimento, diretamente associado ao primeiro, é desqualificar os professores (especialmente aqueles que se opõem ao projeto), a escola e algumas das referências teóricas utilizadas no campo da educação. Esta desqualificação não se dá através de uma argumentação racional, mas através de ataques pessoais e imagens que representam o professor, a escola e seus pensadores como ameaças a crianças inocentes, e citando casos particulares considerados assustadores e insinuando que uma parcela significativa dos professores age da mesma maneira, mesmo que não tenham nenhum dado estatístico para apoiar esta generalização indevida. O primeiro e o segundo procedimentos se articulam: o uso de termos que não têm uma definição precisa para apontar uma ameaça abstrata que coloca em suspeição todos os professores e todo o sistema escolar. (PENNA, 2016, não paginado).

² Áudios originais: CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017.

É importante destacar que a estratégia de desqualificação dos docentes não é algo novo. Pelo menos, desde a década de 1990, há um discurso de desvalorização dos professores tanto para que se justifiquem os baixos salários e a precarização do trabalho docente de maneira geral quanto para que se justifiquem, para a sociedade, os péssimos resultados dos estudantes das redes públicas municipais e estaduais nas avaliações externas sem que se toque nos verdadeiros problemas da educação brasileira.

É possível observar que, nos últimos anos, os professores não são mais apresentados “apenas” como malformados ou incompetentes como já é de praxe nos discursos de responsabilização dos professores³, mas como mal-intencionados ou “militantes travestidos de professores”⁴. Acredito que esse discurso de “ódio aos professores”, apontado por Penna (2016), se constitui em mais uma etapa na escalada de um projeto não oficial de desvalorização do magistério caracterizada pela perda de prestígio profissional, precarização das condições de trabalho, falta de planos de cargos e salários, aumento dos contratos de trabalho nas redes públicas de ensino, retirada da autonomia docente com avaliações internas, externas e utilização de material didático apostilado, baixa remuneração, e consequente queda do poder aquisitivo e das condições de vida. Todo esse processo de precarização acarreta o aumento da insatisfação com a carreira do magistério que tem levado inclusive à progressiva diminuição do número de jovens dispostos a nela ingressar, bem como ao grande número de professores que decidem abandoná-la. Entendo, assim, que estes “consensos” que têm sido estabelecidos em torno da desvalorização da figura do professor fazem parte do aprofundamento da exploração da mais valia dos docentes, tanto pelo Estado neoliberal quanto pelos grandes grupos educacionais nacionais e internacionais marcando o que tem se convencionado chamar de *uberização* da profissão docente no Brasil.

Destacamos que o discurso do Escola Sem Partido marca um novo momento nesse longo processo de desvalorização, por agora empregar o que defendemos ser um discurso de ódio contra professores. Durante

³ Gert Biesta e Diane Ravich são dois autores que têm se dedicado a mostrar como as avaliações em larga escala são usadas para responsabilizar os professores pelo suposto não aprendizado dos alunos. Ambos mantem páginas onde podemos encontrar sua produção atualizada: <https://www-gertbiesta-com.jimdosite.com/> e <https://dianeravitch.net/> ambas acessadas em 20 dez. 2019.

⁴ Há muitos anos Nagib vem utilizando a expressão “militante travestidos de professores” como vemos na apresentação do próprio movimento em sua página oficial <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 20 dez. 2019. Hoje, no entanto, a expressão é utilizada por inúmeros nomes da extrema direita.

anos a página do movimento manteve uma seção intitulada “Síndrome de Estocolmo”, destinada a supostamente explicar por que muitos alunos defendem seus professores quando terceiros os acusam de “doutrinadores”. Segundo a página mantida por Miguel Nagib:

Vítima de um verdadeiro “sequestro intelectual”, o estudante doutrinado quase sempre desenvolve, em relação ao professor/doutrinador, uma intensa ligação afetiva. Como já se disse a propósito da Síndrome de Estocolmo, dependendo do grau de sua identificação com o sequestrador, a vítima pode negar que o sequestrador esteja errado, admitindo que os possíveis libertadores e sua insistência em punir o sequestrador são, na verdade, os responsáveis por sua situação. De modo análogo, muitos estudantes não só se recusam a admitir que estão sendo manipulados por seus professores, como saem furiosos em sua defesa, quando alguém lhes demonstra o que está acontecendo.⁵

Além de comparar os professores a sequestradores, Nagib também já os comparou a estupradores⁶. Em uma audiência pública, o procurador disse que:

É um argumento surrado o de que o aluno não é uma folha em branco. Uma criança de 12 anos de idade sabe perfeitamente como dialogar com o professor, com o professor tarimbado, com o militante, que eles estão ali em pé de igualdade. Bem, é evidentemente como disse o professor (inaudível) um argumento de gente sonsa. Com todo o respeito. E mais, é um argumento que é típico, é típico, dos abusadores, que procuram minimizar a gravidade dos seus atos apelando para a condição pessoal das suas vítimas. Digo mais, é um argumento típico também dos estupradores que alegam em sua defesa que aquela menina de 12 anos que eles acabaram de violentar não é tão inocente quanto parece. Este é o argumento de que o aluno não é uma folha em branco. Então este argumento precisa ser varrido por uma questão de honestidade intelectual.⁷ (NAGIB, 2017).

⁵ Existe uma sessão inteira chamada Síndrome de Estocolmo na página do movimento Escola Sem partido. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/category/sindrome-de-estocolmo/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

⁶ A tentativa de colar a imagem dos professores à de criminosos sexuais usando termos como “abusadores” e “sexualização precoce” é largamente empregada. Para mais sobre o assunto ver MOURA e SALLES, 2018.

⁷ Áudios originais: CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017.

Entretanto, nada permite perceber tão bem a existência de um discurso de ódio contra os professores quanto o projeto de lei nº 1.411, de 2015 (BRASIL, 2015), de autoria do Deputado Rogério Marinho (PSDB/RN), que “tipifica o crime de assédio ideológico e dá outras providências”. Segundo o PL,

[...] entende-se como Assédio Ideológico toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente.

De acordo com Miguel (2016, p. 609), “[...] a lei guarda notáveis semelhanças com o Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, pelo qual o regime militar buscou sufocar a discussão política nas instituições de ensino.” O PL prevê pena de detenção de três meses a um ano e multa para quem promover o assédio ideológico. Se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3 (um terço) e, “se da prática criminosa resultar reprovação, diminuição de nota, abandono do curso ou qualquer resultado que afete negativamente a vida acadêmica da vítima, a pena será aumentada em 1/2 (metade)”. A punição, aumentada no caso do suposto crime ocorrer dentro da instituição escolar, dá a entender que a lei também puniria o professor por manifestar sua opinião fora do ambiente escolar. Somos levados a crer, então, que até o posicionamento político nas redes sociais seria passível de punição.

Na justificativa do PL, o Deputado Rogério Marinho acrescenta explicitamente a paranoia antipetista que tomou conta do discurso da direita brasileira sobretudo a partir de sua terceira e quartas derrotas nas eleições presidenciais (em 2010 e 2014)” (MIGUEL, 2016, p. 609). Segundo o texto do PL, que fala em totalitarismo, hegemonia e cita o nome do pensador marxista italiano Antônio Gramsci, o PT estaria usando:

Esse expediente estratégico [que] foi utilizado para a conquista e manutenção de poder dos fascistas, nazistas, comunistas e ditadores por várias nações. Hegemonia política significa que a voz do partido deve ser ecoada em todos corações. Por isso, a propaganda desonesta,

o marketing mentiroso, a idolatria por indivíduos, a falsificação da realidade e a tentativa de reescrever a História, forjando o passado.

4ª TESE: NÃO ENTENDE A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E ENTENDE O PAI COMO TENDO PLENOS PODERES.

Em uma audiência pública na Câmara dos Deputados, convocada para debater a questão da “doutrinação ideológica”, na qual Miguel Nagib foi um dos convidados, enquanto mostrava um cartaz produzido em uma escola de Santa Catarina, que apresentava um casal homoafetivo, dois pais brancos com uma criança negra, com os dizeres “Para o homofóbico a felicidade gera ódio”, Nagib apresenta sua opinião sobre o cartaz:

Há pais que são obrigados a mandar seus filhos para a escola que discordam desse ponto de vista. O Estado obriga as famílias a mandar seus filhos para a escola e depois os agentes públicos, os funcionários do Estado, usam, se aproveitam desse fato, da circunstância dos pais serem obrigados a mandar seus filhos para a escola para depois transmitir aos filhos dos outros seus próprios valores morais. Então esta é a questão. O que não está em questão aqui é a orientação sexual, a ideo..., a ideo..., não está. A questão é o direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos⁸. (NAGIB, 2017).

Nesse trecho observamos uma questão importante: boa parte da retórica destes grupos neoliberais e ultraconservadores sobre a educação evoca e fundamenta-se no artigo 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH) (Pacto de San José da Costa Rica), segundo o qual “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Essa citação aparece nos PLs Escola Sem Partido, em boa parte dos PLs anti-gênero e atualmente até nos PLs sobre *Homeschooling*. Segundo a interpretação desse artigo da CADH, feita por estes grupos, as crianças e os adolescentes basicamente não seriam sujeitos de direitos estando à mercê da vontade dos pais. O que não é mencionado por esses grupos é que o artigo da convenção citado se refere à liberdade de consciência e de religião e não à educação. Ou seja,

⁸ Áudios originais: CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017.

na esfera privada, os pais podem decidir qual a educação religiosa e moral que desejam dar a seus filhos, mas na esfera pública a Educação nacional tem seus próprios objetivos e deve ser guiada pelos princípios estabelecidos nessa carta magna em seu artigo 206. Ou seja, a garantia da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

É importante destacar também que, em nenhum momento, esses grupos mencionam a existência do Protocolo Adicional à CADH, chamado de Protocolo de São Salvador, elaborado justamente para dar conta dos direitos econômicos, sociais e culturais não abordados no documento anterior. Esse documento “esquecido”, traz seu artigo 13 tratando especificamente do direito à educação. Segundo ele:

Os Estados-Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz. (PROTOCOLO, 2018).

Ou seja, está bem claro que as políticas educacionais dos Estados signatários do protocolo deveriam necessariamente defender os Direitos Humanos. O que, além do mais, vai ao encontro do artigo 1º de nossa Constituição Federal, de 1988, que estabelece que o respeito à dignidade da pessoa humana e ao pluralismo político são dois dos fundamentos para que a República Federativa do Brasil se constitua como um Estado Democrático de Direito. Para Miguel (2016), o ESP é “a negação do estatuto da criança como sujeito de direitos”, tanto por negar à criança “o direito de conhecer o mundo e de adquirir os instrumentos para pensar com a própria cabeça” quanto por negar a ela também o próprio direito a ter a sua integridade física e psicológica resguardada. Nas palavras de Miguel (2016, p. 604-605),

A autoridade absoluta dos pais, que subjaz às propostas de intimidação dos educadores, ilustra a caracterização crítica que a teórica feminista Christine Delphy faz da família, na qual impera um ‘estado de exceção’: nela, os direitos de seus integrantes estão suspensos. [...] Muitas vezes, mesmo os grupos mais progressistas têm receio de discutir o *status* atribuído à unidade familiar, preferindo deslocar a luta para a necessidade de pluralizar o entendimento do que é família. Claro que é importante dar a todos que o queiram a possibilidade de buscar formar famílias, no formato que desejem, mas ainda precisamos dessacralizar a ‘família’. A família é também um lugar de opressão e de violência. A defesa de uma concepção plural de família não pode colocar em segundo plano a ideia de que é necessário proteger, sempre, os direitos individuais dos seus integrantes. E entre estes direitos está o de ter acesso a uma pluralidade de visões de mundo, a fim de ampliar a possibilidade de produção autônoma de suas próprias ideias.

A família é apresentada nessa lei e em falas conservadoras, de maneira geral,

[...] como uma entidade cujos direitos suplantam as garantias individuais de seus integrantes. É uma visão que está entranhada no senso comum e que foi, em parte, vencida no que concerne à violência contra a mulher, mas que mal começou a ser disputada no que diz respeito aos filhos. (MIGUEL, 2016, p. 616).

Luís Antônio Cunha lembra que, atualmente, em nossa legislação, existe “limitação do poder no interior da família, qualquer que seja seu modelo. Até mesmo a expressão ‘pátrio poder’ foi substituída por ‘poder familiar’, o que não é mera questão de sinônimo” (CUNHA, 2016, p. 6). E explica que

[...] o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8.069/1990) prevê penas aos pais que não cumprirem seus deveres para com os filhos, bem como incorrerem em situações de abuso ou omissão quanto aos direitos fundamentais deles. A pena pode chegar à perda do direito de guarda dos filhos, destituição da tutela e até do poder familiar. A lei Maria da Penha (11.340/2006) pune severamente o cônjuge agressor do outro e a lei ‘da palmada’ ou do Menino

Bernardo (lei 13.010/2014) pune os castigos físicos aplicados às crianças, assim como o tratamento cruel ou degradante imposto a elas. (CUNHA, 2016, p. 6).

É importante lembrar, também, que o primeiro grupo recebido pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, logo após o golpe que derrubou a Presidenta Dilma Rousseff, foi uma representação do grupo Revoltados Online composta por três de seus membros: Seu criador, Marcelo Cristiano Reis; a cunhada de Miguel Nagib, a então procuradora aposentada Bia Kicis, atual deputada federal; e o ator Alexandre Frota, também atual deputado federal. Segundo o próprio grupo declarou em vídeo, ainda em frente ao MEC (Ministério da Educação), logo após o encontro com o ministro, um dos pontos de pauta do encontro foi o Programa Escola Sem Partido. A declaração foi repetida em outro vídeo gravado algumas horas depois, no qual Alexandre Frota já não estava presente, mas estavam Kicis, Reis e Nagib. Neste vídeo, Kicis e Reis reclamaram, dentre outras coisas, da existência da Lei da Palmada⁹, que seria, também ela, uma violação ao direito dos pais sobre a educação dos seus filhos. Kicis e Nagib então fecharam a fala com o bordão “meus filhos, minhas regras” e nada pode deixar mais clara a negação das crianças enquanto sujeito de direitos do que isso. É importante destacar que Kicis se elegeu deputada federal nas eleições de 2018 e, durante este primeiro ano como parlamentar, apresentou uma versão ainda mais reacionária do PL Escola Sem Partido e apresentou um PL pelo *Homeschooling*, além de defender em suas redes o trabalho infantil como uma espécie de educação moral da criança.

5ª TESE: É CONTRA OS DIREITOS HUMANOS APESAR DE SE UTILIZAR DELES COMO RETÓRICA. É CONTRA O DIREITO HUMANO À DIFERENÇA E PELA MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS.

Como vimos, os defensores do ESP costumam utilizar a defesa dos direitos humanos, com sua própria interpretação da legislação sobre o tema, como o fazem ao abordar o artigo 12 da Convenção Americana de

⁹ A chamada Lei da Palmada foi uma lei sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff em junho de 2014 que incluía no Estatuto da Criança e do Adolescente “o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante”.

Direitos Humanos. Entretanto, a defesa dos Direitos Humanos é apenas uma estratégia retórica em que se utilizam do vocabulário e do ferramental dos defensores dos direitos humanos para defender privilégios de uma minoria, enquanto desumanizam todos que não se encaixam no padrão homem-cis-branco-hétero-judaico-cristão. Isso fica evidente em vários momentos da história do ESP e também nas falas de seus defensores.

É importante destacar que, durante anos, o site do Escola Sem Partido trouxe em sua página inicial uma seção intitulada “Biblioteca Politicamente Incorreta”. Nesta, são indicados apenas quatro livros: o *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*, o *Guia Politicamente Incorreto da América Latina*, o livro *Por uma Crítica da Geografia Crítica* e o livro *Professor Não é Educador* - este último tem o título sempre repetido pelos defensores do projeto. É importante mencionar que é do *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil* que saem os argumentos utilizados por Jair Bolsonaro para defender seu posicionamento contrário às cotas e à lei de anistia. O livro apresenta capítulos com títulos como “Quem matou mais índios foram os índios”, “Os bandeirantes não eram heróis, não?”, “Zumbi tinha escravos”, “Os portugueses aprenderam com os africanos a comprar escravos”, “Os africanos lutaram contra o fim da escravidão”, “Elogio à monarquia” e “Três coisas que a tortura não esconde” que se divide em sub itens com os seguintes títulos: “A guerrilha provocou o endurecimento do regime militar”, “Os guerrilheiros não lutavam por liberdade” e “O sonho acabou: que bom”.

Na página inicial, também havia uma seção onde eram indicados dois blogs. Um deles era o *Tomatadas*, do professor Luís Lopes Diniz Filho, autor do livro de geografia indicado na seção “*Biblioteca Politicamente Incorreta*” e o outro era o blog De Olho no Livro Didático, de Orley José da Silva. É importante destacar que, no blog *Tomatadas*, o autor se dedicava a criticar a suposta doutrinação de esquerda nos livros didáticos de geografia, enquanto no blog *De olho no livro didático* o autor fazia uma análise dos livros de maneira geral focando principalmente nas questões de gênero e na presença de história e cultura africana e indígena. Com o passar do tempo, o autor foi galgando posições nos círculos conservadores: produziu uma crítica à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) com um grupo do qual fazia parte inclusive a atual Ministra Damares Alves e passou de

professor da rede pública de educação básica de Goiânia a assessor para assuntos legislativos do MEC na gestão Vélez-Rodrigues.

Entretanto, o indício mais significativo do ESP contra os direitos humanos vem de sua atuação contra a regra de respeito aos direitos humanos na correção da redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Em 2017, o Escola Sem Partido pediu na justiça a suspensão do item 14.9.4 do edital do Enem 2017 o qual estabelecia que seria atribuída nota zero à redação “que apresente impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação, bem como que desrespeite os direitos humanos, que será considerada ‘anulada’”, alegando que “nenhum dos candidatos deveria ser punido ou beneficiado por possuir ou expressar sua opinião”. Nos dois anos anteriores os temas da redação haviam despertado a ira dos conservadores com o tema “A persistência da violência contra a mulher” em 2015, e “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil” em 2016. No momento da polêmica com o pedido de suspensão do critério, a página do Escola Sem Partido justificou sua ação dizendo que

Sob a aparência de ‘respeito aos direitos humanos’, o Inep está impondo aos estudantes uma verdadeira censura prévia. Diante da ameaça de zerar na prova de redação --a mais importante do exame--, os participantes se veem forçados a abjurar de suas crenças e convicções. (BERMÚDEZ; BEZERRA, 2017).

Essa leitura própria dos Direitos Humanos deixa claro o viés ultra conservador e ultra liberal do movimento para o qual o direito à liberdade de expressão de um grupo privilegiado é mais importante que o direito à vida e a integridade física de grupos que ainda lutam para garantir seus direitos em nossa sociedade como mulheres, negros, indígenas, LGBTQI+, praticantes de religiões de matriz africana etc. O discurso de defesa dos direitos humanos é empregado justamente para negar estes direitos a todos que esse grupo considera não/sub-humanos.

REFERÊNCIAS

- BERMÚDEZ, A. C; BEZERRA, M. Justiça suspende regra que dá zero na redação do Enem para quem desrespeitar direitos humanos. *UOL*, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.bol.uol.com.br/noticias/2017/10/26/justica-suspende-punicao-paracandidato-que-ferir-direitos-humanos-na-redacao-do-enem.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- BRASIL. Assembleia Legislativa. *Projeto de Lei n. 1411/2015*, pelo Deputado Rogério Marinho (PSDB-RN), que: “Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências”. 06 maio 2015.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. *PL 7180/14 - ESCOLA SEM PARTIDO*. Audiência pública Deliberação de requerimentos. 14 fev. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2IOJnTA> . Acesso em: 20 dez. 2019.
- CUNHA, L. A. *O projeto reacionário de educação*. 2016. Disponível em: <http://luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- JUNQUEIRA, R. D. Ideologia de gênero: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma ameaça à família natural? In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (org.). *Debates contemporâneos educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52.
- MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. *Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.
- MIGUEL, L. F. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGOS, E. S. *O Ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 17 - 26.
- MOURA, F. P. *Escola Sem Partido: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história*. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- MOURA, F.; SALLES, D. C. O Escola sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. *Revista Periódica*, Salvador, v. 1, n. 9, p. 136-160, 2018.
- NAGIB, M. *Audiência pública deliberação de requerimentos*. Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 7180, de 2014 (Escola Sem Partido). Anexo II, Plenário 10. Câmara do Deputados. Brasília, 14 fev. 2017.
- NAGIB, M. *Por uma escola que promova os valores do Millenium*. 2009. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20100527135509/http://www.imil.org.br/artigos/por-umaescola-que-promova-os-valores-do-millennium/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PENNA, F.; SALLES, D. C. A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: MUNIZ, A. C.; LEAL, T. B. (org.). *Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos*. Fortaleza: Ed. UECE, 2017. p. 13 - 37.

PENNA, F. O ódio aos professores. In: AÇÃO EDUCATIVA (org.). *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido – 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 93-100.

PROTOCOLO Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. *Protocolo de São Salvador*. El Salvador, São Salvador. 17 de nov. de 1988.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Decreto-lei n. 2974, de 14 de maio de 2014*. Cria, no âmbito do sistema de ensino do estado do rio de janeiro, o “programa escola sem partido”. Rio de Janeiro, 2014.

MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL E O FINANCIAMENTO: DA EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO À EDUCAÇÃO COMO PRIVILÉGIO

Catarina de Almeida Santos

Daniel Tojeira Cara

INTRODUÇÃO

No início da década de 1950 o educador Anísio Teixeira escrevia a primeira parte da sua obra *Educação Não é Privilégio*. Nela o educador trouxe dados sobre demanda, oferta, matrícula, permanência e conclusão na escola primária do país, entre os anos de 1930 e 1960. Analisando os dados da década de 1950, da população com menos de 15 e mais de sete (07) anos de idade, Teixeira demonstrou que em um contingente, à época,

de 8.950.000 pessoas com essa idade, apenas 38,2% era alfabetizada e o restante, dizia ele, “conservamos analfabetos para engrossar a grande fileira dos que nos vão ajudar a ser “privilegiados” (TEIXEIRA, 1977, p. 23).

A educação como privilégio se tornava mais nítida à medida que os dados de permanência e conclusão do ensino primário eram analisados. Segundo os dados apresentados na obra do autor, do total de alunos matriculados no ensino primário no ano de 1944, 53,4% estavam na 1ª série, 21,9% na segunda, 14,9% na terceira, 8,3% na quarta e apenas 1,5% dos alunos cursavam a 5ª série primária. Esses percentuais sofreram pequenas variações no decorrer das décadas subsequentes, sendo que em alguns anos houve queda na taxa de matrícula, tanto que, em 1963, tínhamos 49,6% na primeira série, 20,2% na segunda, 13,6% na terceira, 8,2% na quarta série e 1,9% na quinta (TEIXEIRA, 1977, p. 25-26).

O grande contingente de crianças na 1ª série e a queda dos percentuais nas séries seguintes traduziam à época o que até hoje permanece como realidade no Brasil, qual seja, um país que insiste em negar o direito à educação a sua população, tornando a educação de qualidade um privilégio e não um direito.

A defesa de Anísio Teixeira, que é também a nossa, é que a educação se constitui em direito e, sendo assim, não pode ser privilégio. Nesse sentido, ela precisa ser pública, gratuita, de qualidade e garantida pelo Estado. Como bem disse Teixeira,

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que quiserem é que poderão procurar a educação privada. Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia. (TEIXEIRA, 1977, p. 72).

Na sua luta e atuação constantes em defesa da educação como direito, Anísio Teixeira sempre defendeu a escola pública como um dos espaços de superação das desigualdades da sociedade brasileira. Essa escola deveria ser única, sem distinção de classe ou raça, oferecer uma educação

integral que pensasse o ser humano em todas as suas dimensões - cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva –, e que possibilitasse a sua formação nos diferentes aspectos que o constituem.

Essa educação com base nos pilares da democracia ou, como dizia Teixeira (2009), como base fundamental da democracia, está amparada pela Constituição de 1988, a qual a define como direito de todos. É com base nela que pretendemos debater a militarização das escolas públicas no país, e mais especificamente, problematizar o seu financiamento, buscando apontar como essas escolas, a despeito de não garantirem a formação aqui defendida, recebem aporte financeiro diferenciado, ferindo assim os princípios constitucionais, por meio de diferentes mecanismos.

Entendemos que o processo de militarização das escolas públicas no Brasil pode ser legalmente questionado por diferentes fatores, dentre eles: a não existência de uma base legal que permita a sua instituição; princípios que viabilizem a organização da escola a partir de preceitos militares, tendo em vista o que define a Constituição em vigor, promulgada em 1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996; utilização dos recursos da educação para remunerar quem não é profissional da educação, no caso os policiais da reserva ou da ativa; criação nas redes públicas de ensino de dois modelos diferentes de escolas, com condições privilegiadas para um dos modelos; definição de perfil de estudantes e impedimento de matrículas de estudantes que não atendem a esse perfil; desrespeito às características étnicas, raciais, culturais e *identitárias* dos e das estudantes, além de reserva de vagas e cobrança de taxas.

No presente texto, vamos problematizar a militarização da educação no Brasil, a partir do tema do financiamento, analisando documentos oficiais como leis, decretos e termos de cooperação entre sistemas de ensino e Secretarias de Segurança ou Polícias Militares de alguns entes federados.

O objetivo central do texto é demonstrar como o financiamento público, nesse processo, é desviado da sua função de garantir o direito à educação para todos os brasileiros e brasileiras, na medida em que a militarização oferece condições financeiras diferenciadas para as instituições de ensino que passam a contar com a administração das polícias ou implementação da chamada metodologia do Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar.

Essas condições se traduzem desde a designação de um quantitativo maior de pessoas para atuar nas instituições, mesmo que nem sempre sejam profissionais da educação; aporte diferenciado de recursos por parte das redes de ensino ou melhoria da infraestrutura das instituições educativas militarizadas, como o fornecimento de materiais pedagógicos, como parte das condições impostas pelas Secretarias de Segurança ou Polícia Militar; designação pelos governos de aportes de recursos públicos da área de segurança para as escolas militarizadas; nomeação de profissionais de educação de forma que nunca falte professor ou outros profissionais nas escolas militarizadas, o que não acontece nas demais instituições da rede, além de seleção direta ou indireta dos/das estudantes que farão parte do corpo discente dessas escolas.

Ao garantir condições diferenciadas às escolas militarizadas, o sistema público nega o direito à educação por diferentes caminhos, dentre eles a não oferta da educação como prevista na Constituição e seus princípios, inclusive com a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência. Assim, a militarização nega a educação como direito, transformando-a em privilégio daqueles que se submetem aos princípios do militarismo e às condições impostas pelo sistema, em detrimento dos princípios e condições do Estado Democrático de Direito, instituído e consagrado pela Constituição de 1988.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO: PRINCÍPIOS, FINALIDADES E CONDIÇÕES

A Assembleia Nacional Constituinte, ao promulgar a atual Constituição Brasileira, em 1988, instituiu um Estado Democrático e definiu no seu art. 1º que a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988).

A finalidade precípua do Estado instituído é, segundo o preâmbulo, “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social [...]” (BRASIL, 1988). Ao definir os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, os incisos do art. 3º asseveram que estes são:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - ***promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.*** (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Os direitos sociais, previstos no Preâmbulo da Constituição de 1988 e que farão com que os objetivos previstos no art. 3º sejam alcançados, foram definidos no art. 6º como direitos: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Como pode ser observado no citado artigo, a educação aparece como o primeiro dos direitos sociais e mereceu, além de diversas menções na Carta Magna, um capítulo com 10 artigos, diversos parágrafos e incisos.

O Capítulo destinado à educação, cultura e desporto, começa com o art. 205 que define a educação como direito de ***todos*** e dever do Estado e da família. Para além de definir quem tem o direito e de quem é a obrigação de garanti-lo, definiu, ainda, qual é seu objetivo: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Uma educação capaz de promover essa formação tão ampla mereceu, por parte dos/das constituintes, a definição dos princípios necessários para o seu alcance. Nesse sentido, o art. 206 definiu que a educação no Brasil precisa seguir um conjunto de princípios, dentre eles:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;**

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Se o art. 205 definiu a educação como direito e não como privilégio, delegando ao Estado a obrigatoriedade de garantir o alcance desse direito, o art. 208 estabelece o que o Brasil terá que fazer para garanti-lo. Assim, define que a sua efetivação se dará mediante, dentre outros, a oferta, por parte do Estado de “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;”, o “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” e declarou no seu § 1º que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988).

Os artigos 212 e 213 tratam, respectivamente, dos percentuais mínimos a serem investidos pelos entes federados (a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios) para garantir o direito à educação e que os recursos públicos serão destinados, como regra, às escolas públicas.

Trazer a educação como direito, seus princípios e finalidades, como está inscrito na nossa Constituição, é fundamental para o debate do processo de militarização das escolas públicas e suas implicações na formação e na garantia do direito à educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em um Estado Democrático de Direito. Nesse debate, é imprescindível recorrer a Anísio Teixeira (2009) e relembra-lo quando afirma que a democracia é o regime em que a educação é o supremo dever, a suprema função do Estado. Não a educação para alguns ou a educação para muitos e sim a educação para todos. Não qualquer educação, mas aquela que seja capaz de garantir a formação de todos os homens e todas as mulheres de modo a que aprendam a ser livres, bons e capazes. Afirmou

o educador que a educação é a condição e o processo mesmo de realização da democracia.

A concepção, os princípios, objetivos e meios definidos na Constituição de 1988 apontam para uma educação na perspectiva anisiana, que, ao garantir a formação integral dos sujeitos, torna-se essencial na diminuição das distâncias e desigualdades nos seus diferentes aspectos, tão presentes no Brasil. Como afirmava Teixeira (2009, p. 111), “[...] o Brasil é um país de distâncias sociais e de distâncias mentais, de distâncias culturais, de distâncias econômicas e de distâncias raciais”, e a educação de qualidade para todos seria o caminho para aplainar essas desigualdades e ajudar na promoção da justiça social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, define a educação de forma abrangente, como sendo

[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

A educação escolar, a qual a LDB disciplina e é parte constitutiva dessa educação mais ampla, será desenvolvida, de acordo com a própria Lei, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

A citada LDB ratifica todos os princípios constitucionais para a organização da educação brasileira e acresce mais quatro:

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

XII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996).

Para o alcance do direito à educação será necessário garantir padrões mínimos de qualidade de ensino, que a LDB definiu como sendo “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao

desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996). Para tanto, ratifica os percentuais definidos na Constituição de 1988, que devem ser aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino- MDE.

Para que não restassem dúvidas sobre o que é ou não MDE, o art. 70 o define e traz oito incisos que explicitam em quê as verbas da educação podem ser investidas, inclusive quais são os profissionais que podem ser remunerados com os citados recursos. Assim, fazem parte do MDE as despesas realizadas para a “consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis” (BRASIL, 1996). Dentre estas as que destinam à **“I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação”** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Qualquer uso dos recursos da educação fora do definido pela lei constitui-se ação de ilegalidade, inclusive a remuneração do pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino. Também é proibido por lei o uso da verba da educação, segundo o III do art. 71 da LDB, para formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos.

O inciso primeiro do art. 70 refere-se exatamente à formação e remuneração do pessoal docente e demais profissionais da educação, e é ocioso lembrar que a LDB também define quem são esses profissionais e qual formação eles precisam ter. Segundo o art. 61, profissionais da educação escolar básica são os que, nela estão em efetivo exercício e foram formados em cursos reconhecidos. Já o art. 62 define a formação necessária para atuar como docente da educação básica, como aquela feita

[...] em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

A lei define também a formação dos profissionais que atuarão nas funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica. Segundo o art. 64, esses profissionais deverão ser formados em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

O parágrafo 1º do art. 67 da LDB estabelece como pré-requisito para exercer as demais funções do magistério a experiência docente na educação básica. Já o parágrafo 2º define que

[...] são consideradas funções de magistério as exercidas por *professores e especialistas em educação* no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em *estabelecimento de educação básica* em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de *direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico*. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Os elementos destacados até aqui, abordando princípios, objetivos, condições e finalidades da educação no Brasil, definidos pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996, são importantes para a compreensão e debate do tópico seguinte, que tratará do financiamento da educação no âmbito da militarização das escolas públicas no Brasil.

A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL E O FINANCIAMENTO

A frase atribuída a Tom Jobim de que **o Brasil não é para principiantes**, talvez seja um bom exemplo para entender as formas esdrúxulas que os governos nacional, estaduais, distrital e municipais têm utilizado para intervir na organização das escolas, no controle dos processos administrativos e pedagógicos, na alteração dos currículos e imposição de um modelo autoritário de educação, com a inserção das polícias na gestão das escolas civis públicas.

Embora o processo de militarização das escolas públicas no Brasil não seja recente, data de meados da década de 1990, o período entre 2012 a 2019 é sem dúvida um marco no processo de expansão, com destaque para os anos de 2018 e 2019, quando cresceu significativamente o número de escolas militarizadas, sobretudo nas redes municipais de ensino.

Essa onda de crescimento na desconfiguração das escolas públicas brasileiras, com inserção da lógica do quartel nas instituições educativas, coloca em risco o direito à educação, como debatido no tópico anterior, e nos obriga a debater velhas questões sob novas perspectivas, dentre elas

o financiamento. Mas, antes de adentrar no debate específico do tema, é importante trazer algumas definições sobre escolas militares e militarizadas, além das formas de militarização das escolas públicas no Brasil.

Os colégios militares são instituições criadas e vinculadas às corporações militares, como Exército, Corpos de Bombeiros, Polícias Militares, geridos e financiados por essas corporações, com recursos da área de segurança. Dentre estas instituições existem as que são voltadas para formação dos integrantes das corporações, como a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), a Escola de Sargentos das Armas (ESA), ambas do Exército Brasileiro e as escolas de educação básica, criadas para atender os dependentes dos integrantes das corporações, além dos demais cidadãos que têm acesso a uma parte das vagas, por meio de processo seletivo.

A forma de organização da educação nas escolas militares, apesar de seguir alguns princípios da LDB, tem suas normas de funcionamento baseadas nos regimentos das corporações, seguindo regras, princípios e condutas do militarismo. Essas escolas escolhem seu público, tendo em vista que reserva vagas para dependentes de militares e fazem processo seletivo para preenchimento das demais vagas. Esses elementos, por si sós, já definem muito do perfil do público dessas escolas e não deveriam ser tomados como parâmetro para organização das escolas civis públicas, que têm por obrigação atender a todos e todas, independente de origem ou classe social.

Os estudantes das escolas militares podem, ou devem poder, optar por estudar nessas escolas ou se matricular em uma escola civil pública. Isso implica dizer que eles têm escolha, podendo “decidir” de antemão se querem se submeter ou não às normas das corporações que imperam na organização das escolas. Além do público seletivo que atende, via de regra, as escolas militares, até pelo número reduzido de instituições e estudantes, têm infraestrutura adequada, professores bem remunerados e com formação adequada, oferecem condições materiais de trabalho, e os seus estudantes possuem, na sua maioria, condições extraescolares favoráveis. Ou seja, essas escolas oferecem tudo aquilo que as demais escolas públicas civis deveriam oferecer, mas que, infelizmente, não se traduz na realidade.

O valor custo-aluno nos 13 (treze) Colégios do Exército, por exemplo, segundo matéria do *Estado de São Paulo* foi de cerca de R\$ 19

mil, no ano de 2018¹. Esses colégios contam com uma infraestrutura diferenciada, em comparação com as demais escolas públicas: piscinas, laboratórios diversos, inclusive de robótica, e professores com salários superiores a R\$ 10 mil. Isso nos leva a concluir que a educação nas escolas militares, apesar de financiada com verba pública, constitui-se em privilégio e não em direito.

Já as escolas militarizadas são escolas civis públicas, criadas e mantidas pelo poder público, com as verbas destinadas à educação previstas pela Constituição Federal e ratificadas pela atual LDB, tendo suas gestões, administrativa, disciplinar e, em alguns casos, pedagógica, repassadas às polícias, por decisão do poder executivo ou legislativo. As formas de militarização das escolas públicas no Brasil assumem diferentes características, dependendo da unidade federada ou ente federativo que as implementa.

As escolas públicas, ao serem militarizadas, também passam a funcionar dentro dos parâmetros da corporação, inclusive no que se refere aos princípios de hierarquia e obediência, além da mudança na nomenclatura da escola, que tem acrescido ao seu nome a identificação da corporação, além da obrigação de que seus alunos/as e, a em alguns casos, os professores/as passem a usar uniforme similar ao da corporação. Essas escolas também sofrem alterações nos seus currículos, tendo em vista que passam a contar com disciplinas como Civismo, Educação Moral, Cívica e Ordem Unida.

Diferente da escola militar, que é excludente e restritiva na sua concepção, tendo em vista que é criada para ser a escola de um pequeno grupo, a escola pública militarizada é criada para atender a todos, inclusive aos dependentes de militares que não querem ou não têm oportunidade de estudar em uma escola militar. Essa escola tem a obrigação de seguir os princípios constitucionais e da LDB, dentre eles o de igualdade de condições para acesso e permanência, liberdade de ensinar e aprender, além da gestão democrática, garantindo a efetiva participação da comunidade escolar, inclusive na construção e aprovação do seu Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar e Currículo.

¹ CAFARDO, R.; JANSEN, R. Estudantes de colégios militares custam três vezes mais ao País. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 25 ago. 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,estudantes-de-colegio-militar-custam-tres-vezes-mais-ao-pais,70002473230>. Acesso em: 16 dez. 2019.

Até o ano de 2019, o Brasil possuía cerca de 270² escolas militarizadas, mas considerando a quantidade de sistemas educativos no país, a não disponibilização ou publicização das informações sobre as ações e atos dos sistemas executivo e legislativo, sobretudo dos municípios, além da velocidade com que a militarização vem se dando nos últimos anos, não é seguro afirmar ao certo quantas escolas já foram militarizadas. Também são variadas as formas de militarização, assim como a nomenclatura que ela assume nos sistemas que adotaram o modelo.

Neste texto, vamos trabalhar com os modelos mais conhecidos, quais sejam: militarização; gestão compartilhada; convênios, acordos ou parcerias por meio de cooperação com a Polícia Militar (PM) para a implementação da chamada metodologia dos sistemas de ensino da Polícia Militar, ou gestão compartilhada com a PM e Programa Escola Cívico-Militar.

A nomenclatura militarização foi a primeira utilizada e é muito comum nas redes estaduais de ensino, tendo como expoentes mais conhecidos e mais antigos as redes de educação de Goiás, Amazonas, Bahia e Tocantins. Nesse modelo, as escolas são dirigidas (diretor e vice) por oficiais de alta patente, designados pelo comando da Secretaria de Segurança da unidade federada, e as coordenações curriculares ou pedagógica são feitas por professores.

Essas escolas costumam cobrar taxas dos estudantes (Goiás e Amazonas), exigem que as famílias adquiram o fardamento similar aos das polícias militares, sendo uma para o dia a dia, uma para educação física e um traje de gala.

A chamada Gestão Compartilhada com a PM, que tem seu caso mais emblemático no Distrito Federal (DF), consiste na designação de comandantes da PM ou Corpo de Bombeiro para exercer os cargos de diretor administrativo e disciplinar, deixando com os profissionais da educação o cargo de diretor pedagógico. Cabe ressaltar que o governo do Distrito Federal, assim como outros entes da federação, em alinhamento com o projeto do governo do Presidente Jair Bolsonaro, já alterou a nomenclatura de Escola de Gestão Compartilhada para Colégio Cívico-Militar. No caso

² Os dados foram levantados a partir de informações obtidas nos sites das secretarias de educação, decretos, portarias e leis publicadas nos Diários Oficiais de Estados, Municípios e Distrito Federal, além de informações enviadas pelos comandos das Polícias Militares.

do DF, até o presente momento, permanece a mesma organização no que se refere à direção pedagógica continuar com os profissionais da educação.

A militarização das escolas municipais, processo mais recente, se dá por meio do terceiro modelo citado, ou seja, realização de convênios, acordos ou parcerias entre os prefeitos e os comandos das polícias militares, que passam a assessorar as escolas para a aplicação da “Metodologia dos Colégios da Polícia Militar” ou fazer processo de gestão compartilhada nas escolas municipais.

Há ainda militarização das escolas por meio da adesão dos sistemas de ensino ao Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, criado pelo governo Federal no ano de 2019. Esse programa, além de ter transformado a militarização em uma política nacional, tem influenciado os sistemas na militarização de suas escolas, para além das que foram selecionadas para o programa, tendo como consequências um aumento do número de escolas militarizadas, sobretudo nos sistemas municipais, durante o ano de 2019.

Uma outra forma de militarização das escolas, que tem características bem peculiares, é a transformação de escolas públicas dos sistemas estaduais em Colégios Tiradentes. Esses colégios são instituições tradicionalmente criadas e administradas pelas PMs, vinculadas e mantidas pelas Secretarias de Estado de Segurança Pública. Assim como as escolas das demais corporações, esses colégios também fazem reservas de vagas para os dependentes dos militares, com proporções que variam entre 30 e 50%, sendo o restante das vagas preenchidas por processos seletivos. O estado da federação que possui o maior número de Colégios Tiradentes, é Minas Gerais, com 30 unidades distribuídas por diferentes municípios.

Ao fazer uso dessa forma de militarização, ou seja, transformar as escolas civis públicas em Colégios Tiradentes, os estados repassam as estruturas prediais e recursos patrimoniais dessas escolas para as PMs, continuam financiando os colégios com as verbas da educação, inclusive garantido corpo docente e boa parte dos demais profissionais da educação, mas todo o processo de comando, inclusive com a reserva de vagas, funciona nos moldes dos colégios Tiradentes. Os Estados de Rondônia e do Maranhão são os casos mais emblemáticos dessa forma de militarização. Neste artigo, vamos analisar o caso do Maranhão.

O FINANCIAMENTO DAS ESCOLAS MILITARIZADAS E A EDUCAÇÃO COMO PRIVILÉGIO

Em 1947, em discurso na Assembleia Legislativa da Bahia, Anísio Teixeira pediu autonomia para a educação, pois segundo ele a autonomia “é condição de liberdade, porque a centralização, antes de ser um erro administrativo, antes de ser um vício administrativo, é uma limitação da liberdade” (TEIXEIRA, 2009, p.116). A defesa de Anísio para que a educação tivesse recursos próprios, governo próprio feito pelos especialistas da área de educação, tinha como base a sua crença de que o país era possuidor de um espírito fazendário que “sempre impediu a criação dos fundos autônomos para a educação. É de muito maior importância aquilo que se chama pernosticamente de “unidade orçamentária” do que os serviços de educação e formação do homem no Brasil” (TEIXEIRA, 2009, p.116).

Teixeira defendia que o tamanho do problema educacional e a importância da educação obrigavam o governo

a cuidar dele de modo especial e particular, sob pena de perder-se o senso de sua importância na imensa importância da obra do governo propriamente dita. A mistura do problema escolar com o problema da polícia, ou da justiça, ou da fazenda, ou da agricultura leva à submersão do problema escolar dentro da urgência muito maior destes problemas graves e imediatos. A educação pode esperar e nessa espera estamos há 125 anos; e outros 125 anos transcorrerão, sem maior progresso, se insistirmos em não afastar os serviços de educação da atual confusão de responsabilidades que é a máquina geral do governo. ***Mas, não basta afastar. É necessário criar órgãos autônomos e cheios de prestígio para administrar-lhes os destinos. E mais. É necessário dar-lhes recursos próprios e tão abundantes quanto possível.*** (TEIXEIRA, 2009, p. 120, grifo nosso).

Ter recursos próprios para a educação era para Anísio Teixeira, assim como para muitos educadores, condição para democratizar a educação, criar oportunidades educacionais gratuitas, eliminar as barreiras que tornam a educação um privilégio. Ter financiamento público, administrado por quem faz e entende de educação, ou seja, os educadores, era fundamental na sua perspectiva para que a educação fosse um valor

universal, acessível a todos, capaz de criar um Brasil que fosse realmente democrático em todos os seus aspectos.

A vinculação de recursos para a educação nas constituições de 1934 e nas demais que vigoraram nos períodos democráticos, assim como na Constituição atual, é fruto da luta de educadores como Anísio Teixeira e Florestan Fernandes, organizações, sindicatos e movimentos sociais organizados, que entendem a educação como direito e lutam por sua garantia.

A Constituição de 1988, em vigência no país, faz, por meio do art. 212, vinculação de receita resultante de impostos e transferências para a manutenção e desenvolvimento do ensino, nas seguintes proporções: no mínimo dezoito por cento por parte da União e vinte e cinco por cento, por parte dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

José Marcelino de Resende Pinto, um dos educadores engajados na luta pela garantia do direito à educação e grande especialista no campo do financiamento, também entende a vinculação de recursos como essencial para a educação pública no Brasil. Ao analisar a questão, ele aponta que “a primeira consequência da consolidação da vinculação constitucional de recursos foi uma ampliação dos recursos disponíveis para a educação em relação ao período em que ela esteve suprimida, em particular, na ditadura militar” (PINTO, 2018, p. 850).

A Constituição determinou que a educação é direito de todos e garantiu o acesso ao ensino público e gratuito, inclusive para os que não concluíram o ensino fundamental e médio na idade própria. Além disso, entre os princípios que regem a educação nacional, a Carta Magna definiu com princípio primeiro a ***igualdade de condições para o acesso e permanência***.

Fazer esse preâmbulo, no presente tópico, é fundamental para questionar a legalidade e moralidade da militarização das escolas públicas, seu *modus operandi*, inclusive com destinação especial de recursos, condições especiais de funcionamento e implementação de diferentes formas de seleção e segregação do público atendido, além da reserva de vagas para os dependentes de uma categoria profissional específica: os militares.

Para entender por que a militarização das escolas públicas, nos seus diferentes formatos, fere os princípios que regem a educação no país,

transformando direito em privilégio, vamos analisar esse processo em algumas redes ou entes federados, começando pelo Estado do Maranhão.

MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DO MARANHÃO

A rede estadual pública de ensino do Maranhão apresenta complexidade e pluralidades não comuns na maioria das redes. O estado tem uma rede de escolas com muitos estudantes indígenas, escolas da educação quilombola, escolas em área de assentamento, Centros de Formação por Alternância (Educação do Campo), escolas de tempo integral, as chamadas “escolas militares”, além das demais escolas.

À primeira vista, o leitor ou estudioso desavisado dirá que não existe militarização na rede estadual de educação do Maranhão. No entanto, analisando a lei de criação dos Colégios Militares da Polícia Militar do Maranhão, assim como a parceria com o Colégio 2 de Julho, do Corpo de Bombeiros, pode-se afirmar que se trata de um processo de militarização das escolas públicas do Estado. Segundo informações veiculadas no site da Secretaria de Educação, no dia 22 de outubro de 2019,

A rede estadual do Maranhão possui seis escolas militares, sendo cinco em parceria com a Polícia Militar e uma com o Corpo de Bombeiros, com previsão de abertura de mais duas escolas militares: uma escola militar no município de Barra do Corda, para atendimento de mais de 600 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, até a 3ª série do Ensino Médio, por meio de parceria entre Governo do Estado, município e Corpo de Bombeiros e outra, no município de Açailândia, em parceria com a Polícia Militar. (CAMARÃO, 2019).

O tratamento diferenciado dado a essas escolas, voltadas para um público específico, fica explícito no texto, ao afirmar que “os colégios militares maranhenses têm como missão educar dependentes de policiais militares e da comunidade em geral, com oferta do Ensino Fundamental e Ensino Médio” (CAMARÃO, 2019).

Segundo essas informações, as escolas “possuem estruturas diferentes dos demais colégios da rede pública e seguem as diretrizes das Polícias Militares ou Forças Armadas” (CAMARÃO, 2019), não

modificando, apenas, as orientações curriculares estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) para as escolas maranhenses.

A não adesão de alguns estados do Nordeste aos Programas de Escolas Cívico-Militares do Governo Federal foi muito comemorada pela comunidade educacional, assim como foram criticados os entes federados que aderiram. Mas é importante ressaltar que, para alguns estados, inclusive do Maranhão, a não adesão tem um viés muito mais de discordância política, com o atual governo, que ideológica, na perspectiva da militarização. Segundo informações da SEDUC do Maranhão, “O Governo do Estado optou pela não adesão ao Programa do Governo Federal, uma vez que já possui um modelo próprio de Colégio Militar, cuja gestão é feita com a parceria da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros, de acordo com a escola e a SEDUC” (CAMARÃO, 2019).

O programa cívico-militar que está proposto possui financiamento inferior aos custos reais de manutenção de uma Escola Militar do Estado. Além disso, o recurso financeiro disponibilizado não é suficiente para arcar com despesas de pessoal e infraestrutura, no padrão das escolas militares maranhenses, notadamente porque o programa prevê apenas duas escolas na rede estadual e não garante replicabilidade. (CAMARÃO, 2019).

A Lei nº 10.664, de 28 de agosto de 2017, que “dispõe sobre a normalização, estruturação e o funcionamento dos Colégios Militares Tiradentes, criação da Unidade V, em Timon, regulamentação da Unidade IV, em Caxias”, traz as informações necessárias para comprovar que o que está em curso no estado é um processo de militarização.

O art. 1º da citada Lei, define que

Os Colégios Militares da Polícia Militar do Maranhão integrarão a estrutura organizacional da Diretoria de Ensino da Polícia Militar com a finalidade de oferecer o ensino fundamental e médio aos dependentes legais de militares da Polícia Militar do Maranhão, funcionários civis da Corporação e da comunidade em geral. (MARANHÃO, 2017).

O art. 2º normatiza a parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e a de Segurança, definindo as competências de ambas para com a rede de escolas. Segundo o disposto no artigo, os colégios da PM do estado serão mantidos em regime de parceria SEDUC e SSP, por meio da Polícia Militar do Maranhão. Nessa parceria,

I - caberá à SEDUC:

- a) disponibilizar recursos humanos (professores, técnicos e agentes administrativos) para fins de constituição do corpo docente e da equipe pedagógica dos Colégios Militares;
- b) disponibilizar material didático e pedagógico para utilização no processo de ensino-aprendizagem dos alunos;
- c) disponibilizar servidores para manutenção, segurança e limpeza das instalações dos Colégios Militares;
- d) disponibilizar estrutura física para o funcionamento dos Colégios Militares, os quais só poderão ser mudados mediante determinação do Governo do Estado;
- e) disponibilizar materiais, equipamentos e veículos para o perfeito funcionamento das unidades dos Colégios Militares. (MARANHÃO, 2017).

As incumbências da Secretaria de Segurança Pública (SSP) estão definidas no Inciso segundo do art. 2º:

II - caberá à SSP, por meio da Polícia Militar:

- a) disponibilizar recursos humanos (corpo diretivo, administrativo, financeiro e de saúde) para constituir do corpo técnico e administrativo dos Colégios Militares com previsão em Quadro Organizacional (QO) de cada Unidade Educacional criada;
- b) disponibilizar complementarmente servidores para manutenção, segurança e limpeza das instalações dos Colégios Militares;
- c) disponibilizar materiais, equipamentos e viaturas complementares para o perfeito funcionamento das unidades dos Colégios Militares.
- d) criar a Unidade Gestora Executora (UGE) para cada Unidade dos Colégios Militares Tiradentes. (MARANHÃO, 2017).

Os artigos 19 e 20 da lei definem as regras de ingresso nos colégios Tiradentes. O primeiro estabelece que 50% das vagas serão destinadas a candidatos dependentes de militares da Polícia Militar do Maranhão, de professores e funcionários civis dos Colégios Militares Tiradentes e da Corporação, e as demais 50% serão destinadas para a comunidade em geral e preenchidas pelos candidatos aprovados, de acordo com ordem de classificação do concurso de admissão.

Ao tratar da gestão administrativa financeira, a lei estabelece no art. 16 que esse tipo de escola, “além dos repasses oriundos dos programas dos governos federal e estadual, receberá da SEDUC e da SSP apoio orçamentário-financeiro através de convênios, repasses e outras modalidades para a garantia do bom funcionamento da instituição” (MARANHÃO, 2017). Como pode ser observado, há um processo de financiamento diferenciado para as escolas militarizadas, ao mesmo tempo que há uma seletividade do perfil de quem terá acesso a elas.

Nas disposições finais da Lei, os artigos 25 e 26 não deixam dúvidas sobre o processo de militarização das escolas públicas do Estado

Art. 25. Fica criado o Colégio Militar Tiradentes V, com sede no Município de Timon/MA, o qual **absorve a estrutura e os alunos matriculados na Unidade Integrada Padre Delfino**, situada na Rua José Simões Pedreira, nº 311, Centro, Timon/MA.

Art. 26. O Colégio Militar Tiradentes IV, com sede no Município de Caxias/MA, criado pela Medida Provisória nº 225, de 11 de agosto de 2016, **absorverá a estrutura e os alunos** matriculados no **Centro de Ensino Monsenhor Clóvis Vidigal**, situado na Avenida 02, S/N, Nova Caxias, Caxias/MA. (MARANHÃO, 2017, grifo nosso).

Além das seis escolas públicas da rede estadual, o estado conta ainda com mais 10 escolas municipais militarizadas, em parceria com o Corpo de Bombeiros.

A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS

Os anos de 2018 e 2019 marcam a explosão do processo de militarização das escolas das redes municipais de educação. O estado da Bahia, que inicia esse processo em 2018, já conta com 83 escolas militarizadas por meio da assinatura de um Termo de Cooperação, entre as prefeituras e a PM do estado. O Termo apresenta um conjunto de cláusulas e condições que podem ser questionadas, no mínimo, por discriminação de parte dos estudantes que não poderão estudar nas escolas, que já estão excluídos de antemão, além de tratamento privilegiado a favor destas escolas em detrimento das demais.

A Cláusula primeira do termo que discorre sobre o objeto, estabelece a mútua cooperação entre a **PMBA** (Polícia Militar da Bahia) e o **MUNICÍPIO**, para a implementação dessas escolas, no ensino regular do Fundamental II, e define explicitamente que no Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar da Bahia a ser implantado na Unidade de Ensino Municipal Conveniada-UEMC serão **vedados alunos do Ensino de Jovens e Adultos, bem como distorções etárias**.

Ao assinar o termo, o município se responsabiliza por, dentre outros encargos,

- a) Disponibilizar devidamente estruturado em até 180 (cento e oitenta dias) da assinatura deste Termo a **UEMC com instalações físicas compatíveis com o modelo de ensino da Rede de Colégio da Polícia Militar – CPM**;
- c) Designar, na forma e nos quantitativos correspondentes ao porte da UEMC, o Diretor Escolar, docentes, coordenadores pedagógicos e profissionais de apoio na forma da legislação vigente;
- d) **Remunerar os policiais militares indicados para exercer as suas respectivas funções**
- i) Fornecer, conforme demanda apresentada, o material didático necessário e o mobiliário apropriado, com base no número de alunos matriculados na UEMC. (POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DA BAHIA, 2019).

Dentre as incumbências da PM está a de “Indicar policiais militares da reserva remunerada ou reformados para as funções de Diretor Disciplinar, Coordenador Disciplinar e Tutores que atuarão na UEMC” (POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DA BAHIA, 2019).

As exigências presentes no Termo de Cooperação da Bahia, assim como as garantias de uma escola com infraestrutura diferenciada, materiais adequados, seletividade dos estudantes e transferência daqueles que podem colocar em xeque a efetividade do modelo, estão presentes nos demais processos de militarização das escolas públicas no país.

ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: MUDANDO O TERMO PARA IMPOR UM PROJETO

Até janeiro de 2019, quando o **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019** criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, a nomenclatura Cívico-Militar nunca tinha sido utilizada para se referir ao processo de militarização das escolas. Assim, esse termo, no âmbito da militarização, foi cunhado pelo governo federal e não deve ser ignorado, tendo em vista que, no imaginário social, a ideia do cívico está diretamente ligada ao cidadão pertencente a uma nação, ao Estado. Assim, uma escola cívico-militar, assim como a de gestão compartilhada, traz a uma ideia muito mais leve do que a lógica da escola militarizada. No primeiro caso, é como se o papel da polícia estivesse mais ligado a garantir uma escola segura, proporcionando um ambiente tranquilo e propício para que os civis, no caso os educadores, possam desempenhar a suas funções e fazer com que a escola cumpra seu objetivo: educar os seus estudantes.

O termo militarização no imaginário social remete ao militar, à polícia, sobretudo a PM, que não goza de tanto prestígio ou tem boa reputação, sobretudo nas regiões periféricas.

Analisar o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares-Pecim, instituído pelo decreto 10.004 de 5/09/2019, requer lembrar que, quando candidato nas eleições de 2018, Jair Messias Bolsonaro, ao apresentar sua proposta de governo, afirmou que “no papel de consolidação nacional, devemos lembrar da participação das Forças Armadas no processo de

atendimento da saúde e da educação da população” e prometeu que em dois anos implantaria “um colégio militar em todas as capitais de Estado³”.

Como debatido neste texto, os colégios militares, especialmente os do Exército, têm um custo alto de construção e manutenção, com o valor-aluno-ano muito superior aos R\$ 3.643,16 previstos para o exercício de 2020. Assim, o caminho mais barato encontrado por Bolsonaro para implementar sua promessa de campanha, foi a criação do Pecim, que militariza as escolas públicas estaduais e municipais.

Como forma de induzir os sistemas de ensino a aderirem ao programa, o Ministério da Educação irá, segundo o decreto, oferecer fomento, por meio de apoio técnico e financeiro, às escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais que desejarem implementar o modelo das Escolas Cívico- Militares, assim como àquelas que já são militarizadas, de modo a padronizá-las com o modelo do programa. De acordo com o art. 21 do decreto “o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro ao Ministério da Defesa, aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal, na forma estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação, para subsidiar a execução do Pecim” (BRASIL, 2019a, b).

A promessa do MEC é repassar 1 (um) milhão de reais/ano para cada escola que aderir ao programa, apesar de inexistir documento formal em que esse compromisso esteja firmado. O Ministro da Educação, Abraham Weintraub, admitiu que a maior parte desses recursos serão repassados às Forças Armadas para pagar os militares da reserva, que irão atuar nas escolas, em funções ainda não bem definidas, mas que, provavelmente, sejam de gestão administrativa, disciplinar e pedagógica. A remuneração dos oficiais da reserva do Exército, que atuarão nas escolas, será de um adicional de 30% de gratificação, em relação aos seus vencimentos. No caso dos policiais militares da PM ou dos Bombeiros, que fazem parte da contrapartida dos estados e municípios, os custos ficarão por conta das redes ou entes federados que aderirem ao Programa.

³ A citada proposta encontra-se disponível em: TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. *Propostas de governo dos candidatos ao cargo de Presidente da República*. 2018. <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-candidatos>. Acesso em: 11 dez. 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise sobre o processo de militarização das escolas públicas no Brasil mostrou que o modelo vem se expandido, sobretudo nas redes municipais de educação e teve nos anos de 2018 e sobretudo 2019, um crescimento que não deve ser ignorado. O processo vem se dando de diferentes formas, com diferentes nomenclaturas, mas todos convergem para o mesmo propósito ou tem a mesma consequência: a desconfiguração da escola pública e seus princípios, como previstos na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e legislações correlatas.

A partir dessa constatação é possível apontar alguns elementos que precisam ser problematizados na sociedade brasileira, no que se refere à temática em tela.

- a) O processo de militarização das escolas públicas não se constitui em negação ou apagamento do sujeito, tendo em vista a padronização dos comportamentos, vestimentas, proibição da livre manifestação da cultura das juventudes e pautas identitárias?
- b) Militarizar a escola pública e trazer para o seu interior as práticas do quartel não se constitui na negação da própria escola e sua função social, sobretudo em um Estado Democrático de Direito?
- c) A não previsão da escola militarizada na Constituição e LDB e a imposição de modelo baseado nos princípios militares, ferindo os princípios que regem a educação nacional, não fazem da militarização um processo inconstitucional?
- d) Utilizar os recursos da educação, voltados para a escola pública que deve atender a todos, para financiar escolas seletivas, que discriminam grupos e fazem reservas de vagas, não é ilegal, imoral e antiético?

Essas são algumas questões importantes para o prosseguimento do debate e a problematização de um modelo que objetivamente faz com que a educação saia do campo do direito e se torne um privilégio.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 dez. 2019.
- BRASIL. *Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019a/Decreto/D10004.htm. Acesso em: 11 dez. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 dez. 2019.
- BRASIL. MEC. *Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019*. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. 2019b Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.015-de20-de-novembro-de-2019-228864271>. Acesso em: 23 jan. 2020.
- CAMARÃO, F. C. *Maranhão: Estado de ambiente escolar plural e democrático*. Secretaria da Educação. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/maranhaoestado-de-ambiente-escolar-plural-e-democratico/>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- MARANHÃO. *Lei nº 10.664, de 28 de agosto de 2017*. Dispõe sobre a normalização, estruturação e o funcionamento dos Colégios Militares Tiradentes, criação da Unidade V, em Timon, regulamentação da Unidade IV, em Caxias e dá outras providências. São Luís, MA, Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=4860>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- PINTO, J. M. R. O Financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 846-869, out./dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/16784626-es-es0101-73302018203235.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DA BAHIA. *Termo de Acordo de Cooperação Técnica que entre si celebram a Polícia Militar da Bahia e o Município*. Comando da Polícia Militar da Bahia. Bahia, 2019.
- TEIXEIRA, A. S. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2009.
- TEIXEIRA, A. S. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

SOBRE OS AUTORES

ARIADNI DA SILVA DE OLIVEIRA

Professora da Rede Municipal de Educação de Bauru, SP. Pedagoga e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Campus de Marília, SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil - GEPEDEI.

E-mail: ariadni.so@gmail.com

CATARINA DE ALMEIDA SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Membro do Comitê Diretivo da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação e Coordenadora do Comitê-DF e Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Campinas.

E-mail: cdealmeidasantos@gmail.com

DANIEL TOJEIRA CARA

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, professor do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da USP e Membro do Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

E-mail: coordenacao@campanhaeducacao.org.br

ELIEUZA APARECIDA DE LIMA

Professora do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Campus de Marília, SP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil - GEPEDEI e membro do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural.

E-mail: aelislma2013@gmail.com

ÉRIKA CHRISTINA KÖHLE

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp (Marília). Participa dos Grupos de Pesquisa: Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação; Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural; Especificidades da Docência na Educação Infantil (PPGE – Unesp, *Campus* de Marília).

E-mail: erika.kohle@gmail.com

FERNANDA PEREIRA DE MOURA

Mestrado em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016) e Doutoranda em Educação (PPGEDU-UFF). Professora de História (SME-RJ) e integrante do coletivo Professores Contra o Escola Sem Partido e do Observatório da Laicidade na Educação.

E-mail: fernandapmoura@gmail.com

FLÁVIA SUELI FABIANI MARCATTO

Doutorado em Educação Matemática pela UNESP/IGCE - Rio Claro e Pós Doutorado em Didactica da Matemática pela Universidade de Lisboa. Docente do Instituto de Matemática e Computação- IMC da Universidade Federal de Itajubá. É líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Processos Formativos- GIPROF.

E-mail: flaviafmarcatto@gmail.com

HELENA COSTA LOPES DE FREITAS

Professora aposentada da FE Unicamp desenvolveu-se na área de Educação, atuando no campo da Formação do Educador, com ênfase na formação de professores, políticas de formação, diretrizes curriculares, licenciaturas, curso de pedagogia e movimento dos educadores. É membro da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

E-mail: helena.freitas@uol.com.br

JEFFERSON RODRIGUES BARBOSA

Professor de Teoria Política do Departamento de Ciências Políticas e Econômicas da Universidade Estadual Paulista (DCPE-Unesp). Membro do Grupo de Pesquisa Cultura e Política no Mundo do Trabalho, cadastrado no CNPq.

E-mail: jefferson.barbosa@unesp.br

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Professor Titular da Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Coordena o Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias e Processos educacionais.

E-mail: libaneojc@uol.com.br

JOSÉ CARLOS MIGUEL

Livre-Docente em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2018). Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESP – Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.

E-mail: jocarmi@terra.com.br

LUIZ CARLOS DE FREITAS

Professor Titular aposentado da Faculdade de Educação da Unicamp com pós-doutorado em Educação pela USP. Ex-Diretor da Faculdade de Educação da Unicamp em duas gestões. Atualmente é Professor Colaborador da Faculdade de Educação da Unicamp.

E-mail: freitas.lc47@gmail.com

MARIA DO ROSARIO LONGO MORTATTI

Professora Titular da UNESP. Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESP – Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. É Presidente Emérita da ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização.

E-mail: m.mortatti@unesp.br

NILSON DE SOUZA CARDOSO

Mestre e doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor assistente do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UECE, na Faculdade de Educação de Crateús (UECE/FAEC). Docente do Mestrado Profissional em Rede em Ensino de Biologia (Profbio), na UECE.

E-mail: nilson.cardoso.uece@gmail.com

STELA MILLER

Doutorado em Ensino na Educação Brasileira pela Unesp, *Campus* de Marília (1998). Docente aposentada do Departamento de Didática e Docente voluntária do Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, *Campus* de Marília. Membro do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural.

E-mail: stelamillercel@gmail.com

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA

Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Docente do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, *Campus* de Marília. Atua nas áreas de formação de professores, ensino-aprendizagem e ensino de sociologia. É líder do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural.

E-mail: sueli_guadalupe@uol.com.br

VANDEÍ PINTO DA SILVA

Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESP – Universidade Estadual Paulista, *Campus* de Marília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem e Filosofia da Educação.

E-mail: vandeips@uol.com.br

SOBRE O LIVRO

CATALOGAÇÃO

Telma Jaqueline Dias Silveira
CRB 8/7867

NORMALIZAÇÃO

Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino
CRB - 8/8292

REVISÃO

Maria Rosângela de Oliveira
CRB - 8/4073

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Gláucio Rogério de Moraes

PRODUÇÃO GRÁFICA

Giancarlo Malheiro Silva
Gláucio Rogério de Moraes

ASSESSORIA TÉCNICA

Renato Geraldi

OFICINA UNIVERSITÁRIA

Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

FORMATO

16 x 23cm

TIPOLOGIA

Adobe Garamond Pro

Papel

Polén soft 70g/m2 (miolo)
Cartão Supremo 250g/m2 (capa)

TIRAGEM

1.000

IMPRESSÃO E ACABAMENTO



desenvolvimento humano e social dos estudantes para que construam sociedades pacíficas e democráticas.

Entretanto, o cenário político que se configurou após 2018, com a eleição de um governo defensor de princípios neoliberais para a organização da economia e conservador no trato de valores e costumes, revela uma realidade desfavorável ao trabalhador e hostil à liberdade de pensamento e de expressão, com graves consequências para a manutenção do ordenamento democrático do país.

Para a educação, os reflexos dessa configuração socioeconômica e política expressam-se na tendência à privatização do ensino público, ao cerceamento da autonomia de gestão das instituições de ensino superior, ao controle ideológico de docentes e alunos, à interferência no conteúdo dos componentes curriculares e na produção de material escolar conforme valores de um conservadorismo fundamentalista que caracteriza os principais representantes desse governo e daqueles que os seguem.

Essa triste realidade tem levado ao acirramento da (de)formação da escola, em diferentes nuances, promovida ao longo das últimas três décadas de neoliberalismo no Brasil. Assim, a 18ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília enfrentou com maestria esse debate com pesquisadores especialistas que trouxeram elementos fundamentais à análise dessa questão e contribuições às estratégias de como enfrentar a crise instalada na educação pública. A socialização desse debate se dá por meio desta obra que, mais uma vez, busca atingir o público da escola, prioritariamente, visando à construção de ferramentas culturais para esse momento histórico tão difícil, que enfrentamos.



Processo Capes Nº 88881.359209/2019-01.

O livro **"(DE)FORMAÇÃO NA ESCOLA: DESVIOS E DESAFIOS"**, organizado por Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; José Carlos Miguel; Stela Miller e Érika Christina Köhle cobre três grandes temáticas contemporâneas da educação brasileira: a) a mercantilização da educação e esvaziamento do currículo, com reflexões sobre as políticas de formação de professores; b) a base nacional comum curricular da educação básica – BNCC – incluindo a base comum nacional da formação de professores e c) a problemática das iniciativas dos projetos de escola sem partido e militarização das escolas públicas. Esta amplitude de temas procura rastrear o impacto das políticas neoliberais e conservadoras sobre o campo da educação.

Uma das formas de luta, no presente estágio de enfrentamento dessas políticas, e que compete à academia desenvolver, é o desvelamento tanto dos fundamentos como das consequências que estas estão produzindo na educação brasileira.

O livro é um alerta veemente que vem somar-se aos estudos nacionais e internacionais que apontam para os graves limites de transposição dessas políticas para o cenário da educação brasileira, políticas estas vastamente consideradas desastrosas ou deformadoras da educação pública em países onde já foram aplicadas – a começar pelos que lhes deram origem: Estados Unidos e Chile.

ISBN 978-65-86546-24-8



9 786586 546248