

# POLÍTICA EDUCACIONAL E MERCADO

IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA  
EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO



Sueli Ribeiro Comar  
Gilmar Fiorese  
Franciele Soares dos Santos  
(Orgs.)

# POLÍTICA EDUCACIONAL E MERCADO

IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA  
EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

PACO  EDITORIAL

---

## Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues  
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani  
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi  
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna  
Prof. Dr. Carlos Bauer  
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha  
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida  
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista  
Prof. Dr. Fábio Régio Bento  
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira  
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva  
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino  
Prof. Dr. Juan Droguett  
Profa. Dra. Ligia Vercelli  
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes  
Prof. Dr. Marco Morel  
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira  
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva  
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins  
Prof. Dr. Romualdo Dias  
Profa. Dra. Rosemary Dore  
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus  
Profa. Dra. Thelma Lessa  
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

---

## Comitê Editorial para publicações de Educação

Dr. Anoel Fernandes; Dra. Iara Maria Mora Longhini; Dra. Milena Moretto;  
Dr. Raphael Alves Feitosa; Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

---

©2023 Sueli Ribeiro Comar; Gilmar Fiorese; Franciele Soares dos Santos

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

---

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

---

P769

Política educacional e mercado: implicações para a formação humana em tempos de Neoliberalismo / Organizadores Sueli Ribeiro Comar, Gilmar Fiorese, Franciele Soares dos Santos. — Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2023.

204 p. ; 21 cm.

ISBN: 978-85-462-2292-6

1. Política educacional. 2. Política pública. I. Comar, Sueli Ribeiro (Organizadora). II. Fiorese, Gilmar (Organizador). III. Santos, Franciele Soares dos (Organizadora). IV. Título.

CDD: 379.15

---

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. Política educacional

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100  
11 4521-6315 | 2449-0740  
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO** 5

**CAPÍTULO 1**  
**CRÍTICA A IDEOLOGIA DA APRENDIZAGEM**  
**NA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS:**  
**A METAFÍSICA DO SUJEITO EMPREENDEDOR** 9

*José Luiz Zanella*

**CAPÍTULO 2**  
**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**NO BRASIL: A OMISSÃO DO ESTADO** 29

*Gilmar Fiorese*

**CAPÍTULO 3**  
**PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE**  
**PROFESSORES NAS PARCERIAS FIRMADAS**  
**ENTRE PREFEITURAS MUNICIPAIS**  
**E O SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL** 43

*Gilmar Fiorese*

**CAPÍTULO 4**  
**O GESTE NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:**  
**CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE**  
**PROFESSORES A PARTIR DA PEDAGOGIA**  
**HISTÓRICA-CRÍTICA** 65

*Alexandra Vanessa de Moura Baczinski*

*Franciele Soares dos Santos-Unioeste*

*Sueli Ribeiro Comar*

*Suely Aparecida Martins*

**CAPÍTULO 5**  
**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**  
**COMO CURRÍCULO: IMPACTOS NA**  
**FORMAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS** **83**

*Marina Silva da Luz*

*Alexandra Vanessa de Moura Baczinski*

**CAPÍTULO 6**  
**O NOVO ENSINO MÉDIO E EMPRESARIAMENTO**  
**DA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A**  
**FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE** **115**

*Érica Rodrigues*

*Franciele Soares dos Santos*

**CAPÍTULO 7**  
**“PROTAGONISMO JUVENIL” NO NOVO**  
**ENSINO MÉDIO: DE ONDE VEM, PARA**  
**QUEM INTERESSA?** **139**

*Alexandra Carneiro*

*Ana Gabrieli Godinho*

*Suely A. Martins*

**CAPÍTULO 8**  
**EDUCAÇÃO CÍVICO-MILITAR – VIESES**  
**E REVESES** **159**

*Airton Carlos Batistela*

**CAPÍTULO 9**  
**EDUCAÇÃO E EMPRESARIAMENTO:**  
**OS REAIS “MOINHOS DE VENTO”**  
**QUE AFLIGEM ESTE SETOR** **179**

*Alexandra Vanessa de Moura Baczinski*

*Sueli Ribeiro Comar*

## APRESENTAÇÃO

As análises expostas neste e-Book, fazem parte das pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa **Sociedade Trabalho e Educação**. O grupo foi criado no ano de 2004 como possibilidade de discussão do materialismo histórico-dialético e sua contribuição nos estudos e pesquisas em educação. Neste sentido, os textos apresentados a seguir, são resultados da tentativa de abordar uma análise conjuntural, explicitando os condicionantes econômicos, políticos e ideológicos que interferem no processo de definições das políticas educacionais na atualidade.

Desde sua criação o Grupo de Estudos e Pesquisa Sociedade, Trabalho e Educação - Geste, desenvolve pesquisas nas diferentes temáticas, entre as quais destacamos: as políticas neoliberais, empresariamento e suas implicações em educação; formação de professores; ensino médio; juventude, trabalho e educação. Além das pesquisas, o grupo desenvolve ações que aproximam universidade e escola, oferecendo formação continuada para professores, pedagogos, gestores e sindicatos na rede estadual e municipal dos diferentes municípios da região Sudoeste do Paraná.

A obra se organiza em oito capítulos que comungam da mesma perspectiva teórica. O primeiro capítulo apresenta uma **Crítica a ideologia da aprendizagem na Pedagogia das Competências: a metafísica do sujeito empreendedor** tem por objetivo mostrar que a ênfase na aprendizagem desvinculada do ensino na Pedagogia das Competências, a qual visa formar o tipo humano flexível, polivalente e empreendedor, é uma proposta educacional ideológica. A partir do conceito de ideologia da Filosofia da Práxis mostra a raiz antropológica do indivíduo econômico e livre do liberalismo como sendo o fundamento da ideologia de legitimação e naturalização da economia de mercado. Por fim, apresenta a ideologia do liberalismo na teoria da aprendizagem da Pedagogia das Competências como expressão da formação do novo tipo humano adequado a acumulação flexível. Conclui que a formação de sujeitos protagonistas com base na teoria

da aprendizagem é a “forma ideológica específica de consciência social do capital” para manter a coesão social e reproduzir a alienação do trabalho, mediante a negação do ensino das ciências, da filosofia e da Arte como meio de desvelamento da realidade social.

O segundo capítulo aborda a **Política de Formação de Professores do Brasil: a omissão do Estado**. Para tanto, faz uma breve análise, explicitando que, historicamente, as políticas de formação de professores não têm ocupado um lugar de destaque nas ações do Estado, ficando a mesma sob a responsabilidade de iniciativas individuais e oferecidas, principalmente pelo setor privado.

Dando continuidade ao debate, no terceiro capítulo, o autor aborda a **Proposta de Formação de Professores nas Parcerias Firmadas entre Prefeituras Municipais e o Sistema de Ensino Aprende Brasil**, o autor analisa que estas parcerias, seguem a lógica de privatização do público, e que, a proposta de formação de professores presente no serviço de Assessoria Pedagógica, em consonância com a BNCC, centra-se no desenvolvimento de habilidades e competência, com foco na aprendizagem e no saber prático.

O quarto capítulo traz um apanhado sobre a atuação do grupo **Geste na Extensão Universitária: contribuições na formação de professores a partir da pedagogia histórica-crítica**. As autoras mostram algumas ações de extensão no campo da formação continuada de professores da rede municipal e estadual no município de Francisco Beltrão, no qual está localizado o campus da Unioeste. Reitera que a formação continuada se constitui ponto fundamental do Grupo de pesquisa Sociedade, Trabalho e Educação, levando o debate das questões conjunturais em educação, que por sua vez, aproximam universidade e escola.

Quanto ao quinto capítulo, o texto **A BNCC como currículo: impactos na formação integral dos sujeitos** tem por objetivo problematizar o conceito de formação integral presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em versão final em dezembro de 2018, questionando em que medida a organização curricular por competências, proposta na BNCC, pode promover uma formação integral do sujeito.

Na sequência, o sexto capítulo, as autoras analisam o **Novo Ensino Médio e Empresariamento da Educação: implicações para a formação e o trabalho docente**, aborda aspectos relacionados ao processo de empresariamento da educação catarinense via parcerias público-privadas, dando destaque as implicações destas no contexto do processo de implementação do Novo Ensino Médio-NEM, especialmente no que se refere a formação e o trabalho docente. As autoras, analisam, mesmo que brevemente, os mecanismos de gestão e de controle da formação e do trabalho docente engendrados por meio das parcerias público-privadas no NEM-SC revelando, que a proposta do NEM-SC reflete o processo de empresariamento da educação via parcerias público-privadas, que por sua vez, culmina num ajuste e alinhamento da formação e do trabalho docente, para assim, haver o controle do processo pedagógico, bem como precarizar a cada vez mais o magistério catarinense.

Com a temática sobre o **“Protagonismo Juvenil” no Novo Ensino Médio: de onde vem, para quem interessa?** o sétimo capítulo, a partir da análise de documentos, tais como a Lei 13415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio (BNCCNEM), traz reflexões sobre o termo protagonismo juvenil, demonstrando como ele se articula as reformas educacionais e a ideologia neoliberal, reforçando a ideia de que o sucesso e o fracasso são responsabilidades do próprio indivíduo. Reforça que o tipo de participação a partir do “protagonismo juvenil” presente no Novo Ensino Médio é aquela que se acomoda a situação de ausência do Estado na garantia dos direitos sociais, sendo uma participação que enfatiza o papel de atores individuais na resolução de problemas que, sendo coletivos, como tal deveriam ser enfrentados. Portanto, serve a acomodação dos jovens as estruturais sociais capitalistas.

Na continuidade o oitavo capítulo intitulado **Educação Cívico-Militar – Vieses E Reveses**, analisa um possível caminho histórico na educação brasileira para se chegar à efetivação e estabelecimento das Escolas Cívico-Militares. Para tanto, o autor utiliza do método reflexivo, que envolve também uma base epistemológi-

ca qualitativa e dialética, através de um procedimento de estudo bibliográfico. Após o resgate histórico sobre as escolas cívico militar, apresenta um debate sobre as tendências profissionalizantes na educação, estruturada na teoria do capital humano, na reforma do ensino médio, na educação domiciliar e na escola sem partido. Conclui com a afirmação de que há um entrelaçamento entre estas propostas que desaguam na aplicabilidade de algumas delas.

Por fim, o último capítulo, com a temática **Educação e empresariamento: os reais moinhos de vento que afligem este setor** e indaga sobre a relação entre educação e mercado. Duas sessões compõem a discussão. Na primeira, considerações sobre os avanços do empresariamento no setor educacional, processo pautado na ênfase dos resultados, comparações, monitoramento e formação para técnicas e habilidades compatíveis com a lógica de mercado. Na segunda, temos a defesa de uma educação como processo de formação integral, que instrumentalize os sujeitos a reconhecerem as contradições sociais, as injustiças e a manipulação do mercado e do consumo sobre o conhecimento. Lembrando, que a herança marxiana consolida cada vez mais atual e necessária, pois, sua centralidade está, especialmente no humano e nas belezas que ao longo de séculos constroem nossa *sapiência*.

## CAPÍTULO I

# CRÍTICA A IDEOLOGIA DA APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: A METAFÍSICA DO SUJEITO EMPREENDEDOR<sup>1</sup>

*José Luiz Zanella*

### **Introdução – manifestação do problema**

Desde o surgimento do Movimento Escola Sem Partido (2004), mas principalmente nos governos federais pós golpe de 31/08/2016, tornou-se hegemônico um ideário de combate ao que chamam de “doutrinação ideológica” na escola pública. Denunciam que no período dos governos petistas foi instituída uma “pedagogia” e uma política educacional de formação de professores com base na ideologia de esquerda visando formar as novas gerações para a implantação do socialismo ou do comunismo no Brasil. O governo Bolsonaro elegeu-se com a bandeira de combate ao que chama de “marxismo cultural” como sendo a ideologia que deve ser eliminada da educação pública.

O Jornal *Gazeta do Povo*, partido ideológico do bolsonarismo, num artigo de 03 de dezembro de 2014, intitulado “A escola e a ideologização do ensino” denuncia que há uma doutrinação ideológica nas escolas públicas que consiste basicamente na difusão da ideologia da esquerda fundamentada no filósofo marxista italiano Antonio Gramsci e do educador Paulo Freire. O jornal faz a denúncia do que chama de ideologização do ensino com base nas teses do Movimento Escola Sem Partido.

O Jornal *Estado de São Paulo*, em matéria do dia 14 de janeiro de 2019, apresenta entrevista com o Secretário Estadual de Educação de São Paulo, Rossieli Soares, o qual, ao ser indagado sobre como o go-

---

1. O artigo é resultado de parte dos estudos que realizamos na licença sabática intitulada “Educação e ideologia: a luta de classes na escola pública brasileira (pós 2016)”, no período de 01/10/2020 a 30/12/2020.

verno paulista se posiciona diante das críticas ao Movimento Escola sem Partido, assim responde: “A única ideologia que deve nos interessar é a ideologia da aprendizagem, essa tem que ser a nossa obsessão”. A fala do Secretário busca deslocar o debate sobre ideologização do ensino para a defesa da ideologia da aprendizagem como instrumentalização dos alunos para que estes não sejam reféns de “qualquer tipo de ideologização”. Afirma: “se a criança não aprender português, não vai saber interpretar, não vai saber usar linguagem e vai ser refém de qualquer tipo de ideologização. Quando eu garanto a aprendizagem, eu estou buscando dar o caminho, para que a criança, o jovem, tenha cada vez mais independência para escolher o rumo que quer”.

Parece que o setor mais esclarecido da classe dominante brasileira se deu conta que não basta ficar na denúncia da tal doutrinação ideológica, mas sim defender uma proposta educacional com base na aprendizagem que atenda as demandas do mundo do trabalho. A ênfase consistiria em ser propositivo na defesa e implementação da “ideologia da aprendizagem” na perspectiva das competências, mas, contraditoriamente, esta, entendida como não ideológica. Em matéria no Jornal Folha de São Paulo – 25/01/2019, intitulada “A OIT, o futuro do trabalho e aprender a aprender” Cláudia Costin, Ex-Diretora de Educação do Banco Mundial, defende a aprendizagem na perspectiva das competências: “trabalhar com o conceito de aprendizagem ao longo da vida, ou seja, desde a primeira infância, para desenvolver competências basilares e promover autonomia para que todos possam aprender a aprender”. Isto porque, segundo Costin, o mundo vive a Revolução Industrial 4.0 a qual modifica substancialmente as relações de trabalho, onde profissões deixam de existir e novas profissões surgem. Dai a necessidade de uma “agenda econômica centrada nos seres humanos, especialmente uma ampliação em suas capacidades”.

Em consonância com os organismos internacionais, o empresariado brasileiro, organizado no Movimento Todos pela Educação, também defendem a “pedagogia da aprendizagem” efetivada na legislação mediante a BNCC como sendo uma proposta educacional neutra, ou seja, não ideológica.

Desse modo, parece necessário mostrar porque a ênfase na aprendizagem e no investimento nas pessoas, apresentado como uma proposta educacional neutra, é na verdade uma proposta educacional ideológica. Que ideologia seria essa?

### **Que entendemos por ideologia ou a ideologia dos que defendem o fim da ideologia**

A palavra ideologia é polissêmica e complexa. Entendemos ideologia na perspectiva da Filosofia da Práxis (marxismo). Na obra *A Ideologia Alemã* Marx e Engels mostram que ideologia, na história da humanidade, surge a partir da divisão do trabalho, da separação entre trabalho manual e “espiritual”. “A partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real” (Marx; Engels, 2007, p. 35). Com a propriedade privada dos meios de produção institui-se uma classe dominante com seus ideólogos que produzem conceitos que expressam os interesses e concepção de mundo dessa classe. Estas ideias tornam-se, pela força material de sua classe, ideias dominantes. “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (Marx; Engels, 2007, p. 47). Pelo nível de abstração dessas ideias, as mesmas são apresentadas pela classe dominante como sendo de interesse comum de todos os membros da sociedade. Assumem a “forma de universalidade”, neutralidade e de naturalização. Assim, o interesse particular é apresentado como interesse de todos.

A ideologia também é uma inversão.

Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmera escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico. (Marx; Engels, 2007, p. 94)

Em vez de explicar a conexão entre a realidade prática, produtiva, social, política e as ideias como representações dos homens de carne e osso, a ideologia é uma espécie de “idealismo” no sentido do pensamento criar a realidade. Daí os autores concluírem: “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2007, p. 94).

Concluímos que a concepção de ideologia na obra *Ideologia Alemã* somente pode ser compreendida numa perspectiva de classe social. Os autores da referida obra demonstraram, mediante análise histórica, como a partir da divisão do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção, instituiu-se uma consciência separada da prática que produz um conjunto de ideias que buscam legitimar e naturalizar a dominação de classe. Daí o caráter negativo da ideologia. Assim entendida, a superação da ideologia se daria por duas formas: primeira: o fim da sociedade de classes tendo como sujeito a “classe revolucionária” que surge “como representante de toda a sociedade”, de todas as classes oprimidas, instituindo uma sociedade sem classes, na “comunidade”. “É somente na comunidade [com os outros que cada] indivíduo tem os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos; somente na comunidade, portanto, a liberdade pessoal torna-se possível” (Marx; Engels, 2007, p. 64). Segunda, mediante método de pesquisa que tenha como pressuposto a produção da vida como a raiz das representações ou ideias. Explicitar esta conexão seria uma forma de desvelar o caráter ilusório da ideologia como expressão do processo histórico dos homens.

No *Prefácio* a obra *Contribuição à crítica da economia política*, Marx avança na compreensão de ideologia sem negar o exposto na obra *A ideologia Alemã*. Retoma a conexão entre o “ser social” e a consciência, tendo como base da consciência o ser social. O ser social é uma totalidade entre produção/economia, organização de instituições e formas sociais de consciência. No desenvolvimento histórico, há um conflito ou contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais que produzem crises e transformações revolucionárias. Ao produzir as formas sociais de consciência, entendidas estas

como ideológicas, os homens podem adquirir consciência do conflito social e agir na transformação. Nas palavras de Marx, “as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim” (Marx, 2008, p. 48). Temos aí uma perspectiva positiva de ideologia: uma forma de consciência social.

Gramsci e Mézáros retomam de Marx esta concepção de ideologia como forma de consciência social. Assim, Gramsci interpreta Marx:

Para a filosofia da práxis, as superestruturas são uma realidade (...) objetiva e operante; ela afirma explicitamente que os homens tomam consciência da sua posição social (...) no terreno das ideologias, o que não é pouco como afirmação da realidade: a própria filosofia da práxis é uma superestrutura. (Gramsci, 1999, p. 388)

Quando ocorre a unidade entre os “intelectuais” e os “simples”, forma-se, um “bloco intelectual-moral” com uma “ideologia orgânica”. Gramsci toma a “ideologia” como sendo o “significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individuais e coletivas” (Gramsci, 1999, 98-99). As “ideologias” possuem uma “força material”: “elas ‘organizam’ as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.” (Gramsci, 1999, p. 237). Na perspectiva de Gramsci, a filosofia da práxis é uma ideologia enquanto ciência da classe trabalhadora. As ideologias em disputa possuem “força material” porque mobilizam os homens para a ação, a luta. São fundamentais tanto para a conservação da ordem estabelecida quanto para sua transformação.

Por fim, Mézáros, na obra, *O poder da ideologia*, assim se refere a ideologia: “a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada na sociedade de classe” (2008, p. 65).

Concluímos que sempre há ideologias<sup>2</sup>, ou nas palavras de Mészáros, “a necessidade da ideologia” ou “o poder da ideologia”. Há a “ideologia dominante do sistema social” do capital que é hegemônica e há também o poder da ideologia emancipadora<sup>3</sup>. “Proclamar o fim da ideologia é em si uma ideologia característica” (Mészáros, 2008, p. 109). É negar os conflitos sociais ou transformar estes conflitos como embates ideológicos ilusórios e assim negar a possibilidade de transformação social.

Mészáros, com base em Marx e Gramsci, defende o poder da ideologia emancipadora tendo como sujeito histórico a classe trabalhadora.

É impossível tornar reais as potencialidades socialistas de que está carregado nosso tempo histórico sem ativar o poder da ideologia emancipadora. Sem esta, as classes trabalhadoras dos países capitalistas avançados não serão capazes de se tornar ‘conscientes de seus interesses’, muito menos de ‘lutar por eles’ – em solidariedade e espírito de efetiva cooperação com as classes trabalhadoras das ‘outras’ partes do único mundo real – até uma conclusão positiva. (p. 54)

Com este entendimento de ideologia como uma forma específica de consciência social na sociedade de classe, caracterizemos brevemente a ideologia do capitalismo: o liberalismo e sua pedagogia da aprendizagem.

---

2. Segundo Mészáros (2004), no contexto do pós-guerra, da crise da modernidade e, mais tarde, depois da queda do muro de Berlim (fim do projeto socialista), vários autores anunciaram o fim da ideologia. Destaque para Daniel Bell e sua obra *O fim da ideologia*; Raymond Aron, *O ópio dos intelectuais* e de autores que promulgaram a sociedade pós-industrial e pós-moderna.

3. Compreendemos que não faz sentido a defesa de uma ideologia de esquerda como sendo a verdade absoluta e a crítica a uma ideologia de direita como sendo a falsidade absoluta. A análise histórica de Marx nos fez superar esta visão maniqueísta. Sem negar a ideologia como inversão da realidade, Marx mostra que a ideologia são as formas de consciência social e individual da superestrutura, podendo ser conservadoras ou transformadoras. Em última instância, são representações sociais da práxis dos indivíduos em determinada sociedade de classe. Daí seu caráter de conflito.

## A ideologia do liberalismo

O liberalismo é uma ideologia? Entendemos que sim. Tem pressupostos históricos e ontológicos. Histórico porque é uma doutrina oriunda a partir da modernidade, como sistematização da práxis da burguesia, tendo como fundadores Locke, Hobbes, Hume e Adam Smith. O liberalismo político e econômico são a expressão da concepção de mundo e de homem do capitalismo.

Os primeiros filósofos liberais apresentam a nascente sociedade capitalista como uma sociedade fundada na verdadeira essência humana. Concebem que cada ser humano, por natureza, busca o seu próprio bem. O interesse de cada um – utilidade, egoísmo, competitividade – constituem-se na essência racional do homem, fundamento da sociedade capitalista (economia de mercado) como uma sociedade natural, portanto, correta e imutável. O mercado funda-se na “mão invisível” – cada um buscando o que é de seu interesse, realiza o interesse de todos.

Sendo assim, o mercado torna-se o “*locus*” para os indivíduos fazerem suas opções, pois, para o pressuposto liberal, cada ser humano recebe da natureza uma mesma racionalidade que possibilita cada um fazer, em igualdade de condições, suas opções. O que cada um é e tem, depende somente de suas opções ou escolhas, ou seja, do mérito.

A partir dessa concepção de ser humano, a ideologia liberal naturaliza a existência do sistema do capital, legitimando-o e justificando-o, ou seja, o sistema do capital seria uma decorrência da essência humana. Quando na verdade é o contrário: é o sistema que produz o *homo economicus*.

O *homo economicus* se baseia na ideia do sistema. O *homo economicus* é o homem como parte do sistema, como elemento funcional ao sistema e, como tal, deve ser provido de características fundamentais indispensáveis ao funcionamento do sistema. [...] A ciência clássica dotou o ‘homem econômico’ de algumas características fundamentais:

uma das mais essenciais, entre elas, é a racionalidade do comportamento egoísta. (Kosik, 1995, p. 93)

A filosofia do individualismo foi retomada no século XX pelos neoliberais, dentre eles destaco a obra *O caminho da servidão* de Hayek. O referido autor, assim justifica o indivíduo – diríamos nós, indivíduo abstrato - como base da civilização ocidental:

[...] Se deve permitir ao indivíduo, dentro de certos limites, seguir seus próprios valores e preferências em vez dos de outrem; e que, nesse contexto, o sistema de objetivos do indivíduo deve ser soberano, não estando sujeito aos ditamos alheios. É esse reconhecimento do indivíduo como juiz supremo dos próprios objetivos, é a convicção de que suas ideias deveriam governar-lhe tanto quanto possível a conduta, que constitui a essência da visão individualista. (Hayek 2013, p. 92)

Ao tomar o indivíduo isolado dotado de liberdade individual, que faz opções e que é responsável pelas escolhas que faz, buscando o útil para si, institui-se assim a economia de mercado como algo decorrente dessa natureza humana e, portanto, nessa visão, como sendo não ideológico. Trata-se, como vimos no conceito de ideologia, de uma inversão e naturalização da realidade. Inversão porque não faz análise histórica para explicar como foi produzido o modo de produção capitalista o qual requer um indivíduo egoísta para poder funcionar e não o contrário. E, ao mesmo tempo, como diz Marx, é a “forma ideológica” que os homens produzem para expressar as relações sociais de produção. Os ideólogos da burguesia criam assim uma filosofia, uma teoria que se tornam senso comum na religião, na política e na educação que naturaliza e legitima o sistema do capital.

## **A ideologia do liberalismo na educação escolar: a teoria da aprendizagem e o investimento nas pessoas: por que isto é ideológico?**

Para compreendermos a ideologia do liberalismo na Pedagogia das Competências, presente na BNCC, faz-se necessário estabelecer minimamente a relação entre o ser da realidade social atual (ontologia) com o conhecimento dessa realidade (epistemologia), tendo como fundamento o trabalho. Assim, buscaremos as raízes materiais da “forma ideológica” das competências e habilidades requeridas para formar o novo tipo humano da atualidade.

O ser do capitalismo contemporâneo institui o que denominamos de “ontologia da flexibilização”. Diante da crise estrutural a partir da década de 1970 do século XX, o sistema do capital, se reorganiza mediante acumulação flexível, financeirização do capital, revolução tecnológica, enfim, uma reestruturação produtiva, com uma nova organização do trabalho: o pós-fordismo. Diante de uma economia em recessão, a produção é organizada a partir da demanda. Tendo presente que o consumo é flexível, institui-se a “ontologia da flexibilização”: empresa flexível, trabalho flexível (temporário, informal, terceirizado), legislação flexível, num contexto de sociedade flexível, requer aprendizagem flexível que, na educação escolar, requer um currículo flexível e um professor prático. Na era da acumulação flexível do capital faz-se necessário um novo tipo humano: sujeito polivalente com capacidade de resolver problemas, que tenha iniciativa e criatividade, que seja responsável, que saiba trabalhar em equipe, empatia, ser cordial, atencioso, respeitoso, enfim, um sujeito protagonista e empreendedor. Portanto, é da forma como se organiza o trabalho no pós-fordismo que o capital necessita de um tipo humano que saiba aprender, daí a ênfase na aprendizagem que na BNCC aparece como “objetivos da aprendizagem”. E para desenvolver as aprendizagens requer-se uma Pedagogia das Competências, competências cognitivas e competências socioemo-

cionais. Finalidade: formar o indivíduo flexível, que saiba resolver os problemas pessoais e sociais como se fossem seus.

É nesse contexto que se insere a reforma do Estado. O ‘estado neoliberal é um “estado educador” que vai implementar políticas educacionais para formar o novo tipo humano adequado ao mundo do trabalho e a sociabilidade da acumulação flexível.

O contexto social de desemprego estrutural, de precarização das condições de trabalho mediante formas de trabalho desregulamentadas e de perdas de direitos, produz um clima de incerteza e imprevisibilidade. Dizia Margareth Thatcher: não há sociedade, há indivíduos. São os indivíduos que precisam aprender a viver em uma sociedade de rápidas mudanças e de incertezas. Daí o discurso de investir nas pessoas, no protagonismo dos alunos, na meritocracia, no empreendedorismo, na responsabilização. É preciso aprender a resolver problemas, a ter projetos, enfim, aprender viver com a instabilidade e incerteza.

Nasce aqui o que denominamos de “ideologia da pessoa”. Os ideólogos do capital falam em investir nas pessoas, no protagonismo e no empreendedorismo. O problema, para eles, não está na economia de mercado, mas nos sujeitos que não sabem se adaptar aos novos tempos. E, o novo tempo, “era do pós-emprego”, requer sujeitos que saibam aprender, dotados de competências e habilidades para resolverem os problemas e saberem fazer as escolhas adequadas (projeto de vida). Eis a forma específica de consciência social do capital na atualidade, ou seja, a ideologia.

Na base da “ideologia da pessoa” está a teoria do capital humano ressignificada. Com o fim da promessa integradora que predominou antes de 1970 na era de Ouro do capitalismo nos países centrais, época do pleno emprego, bem-estar social, crescimento econômico e cidadania através da garantia de direitos civis, políticos e sociais, a teoria do capital humano perde a dimensão macroeconômica para ficar somente com a dimensão microeconômica.

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.)

para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado (...). Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade. (Gentili, 2005, p. 51)

Institui-se assim, nas palavras de Frigotto (2011) os “novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no capitalismo tardio. “Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se com a flexibilidade que o mercado necessita e pelo tempo que necessita” (p. 9). A referência não é mais a sociedade (direitos sociais como emprego, saúde, educação, moradia, transporte, cultura.) mas o indivíduo “livre” que “aprende” com os problemas e os resolve. Para que o indivíduo assuma sua responsabilidade de adaptação as novas relações de produção, criou-se as noções (ideologia) de: sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade, empreendedorismo e capital social.

A “ontologia da flexibilização” no mundo do trabalho requer, como vimos, um sujeito capaz de aprender. Aprendizagem de que? Para responder a essa questão temos que brevemente estabelecer a relação entre ontologia da flexibilização e epistemologia. Qual a epistemologia dessa ontologia da flexibilização?

Os ideólogos do capital, partem do pressuposto que a realidade humana é constituída de fragmentos que se unem por acontecimentos casuais, fortuitos, imprevistos que seriam inacessíveis ao conhecimento racional. A realidade seria o princípio da incerteza, da indeterminação, do particular, do subjetivo, da interpretação. Em última instância, a realidade como uma construção social do sujeito.

Trata-se de uma concepção pós-moderna que teve início com a corrosão da substância da metafísica do sujeito instituída por Descartes (res cogitans e res extensa) que com Kant a epistemologia tornou-se ontologia, chegando assim a pós-modernidade a qual dissolveu a epistemologia na linguagem (narrativa, hermenêutica). A realidade é linguagem. A materialidade desta concepção está na revolução tecnológica da microeletrônica (opera-se com símbolos, linguagem computacional). Resulta desse processo o Pragmatismo e Neopragmatismo (pós-modernidade). É verdadeiro o que é útil, o que funciona, dá resultados. A experiência do sujeito é a base de tudo. Como Nietzsche, acreditando que a realidade é “um exército móvel de metáforas”, e que “não há fatos, mas só interpretações”, o que importa para Rorty é a fabulação e a ironia, não a transformação do mundo (Semeraro, 2005, p. 35).

Trata-se da virada linguística: “salto” da realidade para o texto.

suposição de que há uma anterioridade da linguagem em relação ao mundo real e assim, o que se pode experimentar como ‘realidade’ nada mais seria do que um constructo ou um ‘efeito’ do sistema particular e linguagem ao qual pertencemos. (...) Instituíram-se os jogos de linguagem sem sujeito: a comunicação deveria ser feita por ‘elementos de narrativa’, por uma série de textos em intersecção uns com os outros, nos quais se produziam novos textos, outros textos, indefinidamente em um processo contínuo de cortes e reatamentos sempre em diferentes combinações. (Moraes, 2004, p. 343)

Resulta dessa concepção pós-moderna da realidade, uma epistemologia que nega a possibilidade do conhecimento científico, o ceticismo epistemológico. Instaura-se, segundo Duarte, o relativismo epistemológico e o relativismo cultural:

[Relativismo epistemológico] o conhecimento é sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais;

[relativismo cultural] nenhum conhecimento pode ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente a determinada cultura. Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? (Duarte, 2010, p. 37)

Soma-se ao relativismo epistemológico uma “metafísica do presente”. O que existe é o presente, o imediato e o ativismo.

A História é compreendida como uma forma específica de discurso, a forma narrativa, que, segundo um roteiro previamente definido, atribui um efeito de verdade aos fatos e dados históricos, revestindo-os de uma racionalidade que não existe na realidade; portanto, a História não existe. (Kuenzer, 2017, p. 3470)

A consequência é a negação da universalidade, do coletivo, enfim, da totalidade. Reforça-se, assim, o individualismo, reduzindo-se a sociedade à interação entre indivíduos e as relações sociais ao plano individual (escolhas pessoais). Eis aí a ideologia da pessoa que tem no *homo economicus* e na teoria do capital humano sua base conceitual.

O conhecimento como explicação das leis do movimento da realidade sistematizado em teorias (universalidade) perde o sentido, tendo em vista que a concepção de realidade (ontologia) é concebida como múltipla, incerta, imprevisível, em última instância, interpretação e linguagem, resulta assim, na impossibilidade do conhecimento objetivo (ceticismo epistemológico). A verdade, mesmo numa perspectiva histórica, torna-se inviável. O que importa não é conhecer para transformar, mas a prática no sentido do que utilizar para se adaptar ao mundo do capital.

Em termos rortyanos, não haveria ‘nenhuma atividade chamada conhecimento que tenha uma natureza a descobrir

(...) e seria o vocabulário da prática, e não o da teoria [...] o que pode revelar alguma coisa útil sobre a verdade' (...). É preciso, então, afirma Rorty, romper as fronteiras entre conhecer e usar as coisas, pois não se trata mais de obter um conhecimento objetivo da realidade, mas, tão somente, de indagar como utilizá-la melhor. Por conseguinte, Rorty descarta a necessidade de indagar sobre a verdade, a objetividade ou sobre o que seria uma interpretação ou apreensão corretas da realidade. (Moraes, 2004, p. 346)

Assim, desautorizou-se e desmontou-se a racionalidade [iluminista] que tinha um padrão epistemológico, ético e pedagógico. Tinha-se um referente. Segundo Moraes (2003): “(...) Distinguiu-se entre racional e irracional, entre episteme e doxa, entre verdade e erro, entre ciência e não-ciência” (p. 156). Vem daí a negação do ensino. Indaga a autora:

como e o que ensinar se todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas e sem referentes? Como e o que ensinar se a mudança conceitual repousa na persuasão e não na razão? Se conceitos científicos são apenas mais um entre múltiplos jogos de linguagem? (Moraes, 2003, p. 156)

Advém daqui a racionalidade prática ou epistemologia da prática: É um “novo” enfoque, a prática é entendida como um amplo movimento da realidade social cotidiana, a qual é complexa, incerta, variável, singular e permeada por conflitos e valores.

Na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas, identificadas pela técnica e pelas teorias existentes. (Gomes, 1995, p. 100)

Assim, se os problemas da prática são novos e inéditos, não faz mais sentido a ciência e a teoria, pois estas foram concebidas para

resolverem problemas do passado (recoo da teoria). O desafio é cada sujeito aprender a resolver os novos problemas da prática mediante a aprendizagem de competências e habilidades. Esta nova maneira de se conceber a prática, exige que o professor seja um “prático-autônomo, como artista que reflete, que toma decisões e que cria durante a sua própria ação” (Gomes, 1995, p. 96).

A escola e o professor não devem trabalhar com o ensino de conhecimentos científicos mediante processo ensino e aprendizagem, em que aprendizagem seria a assimilação ativa dos conhecimentos sistematizados para explicar e compreender a realidade natural e social. Ao contrário, agora a ênfase é somente na aprendizagem de competências e habilidades. Trata-se da aprendizagem flexível.

[...] Concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. Em sua versão amplamente pedagógica, a aprendizagem flexível se materializa nas comunidades de aprendizagem, em rede, formadas por grupos de interesse, geralmente de profissionais, que pesquisam, trocam experiências e colaboram, de forma aberta e constante, para a solução de problema. (Kuenzer, 2017, p. 337)

Qual a pedagogia para formar o indivíduo responsável – protagonista, empreendedor e polivalente? É a Pedagogia das Competências.

A Pedagogia das Competências é, em última instância, a teoria da aprendizagem da Escola Nova ressignificada e das suas congêneres: construtivismo, neoconstrutivismo, neoescolanovismo, teoria do professor pesquisador/reflexivo.

A ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes

permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. (Saviani, 2008, p. 437)

Nessa perspectiva, segundo Saviani, a escola não deve trabalhar com as conclusões da ciência, o “produto” (ensino dos conteúdos), mas, deve trabalhar com o “processo”, ou seja, com o método (“aprender a aprender”). Vem da Pedagogia da Escola Nova e sua filosofia pragmática, as metodologias ativas e o protagonismo dos alunos.

Negado o ensino, resta a aprendizagem. Portanto, a Escola Nova agora ressignificada em Pedagogia das Competências é a velha teoria da aprendizagem.

O problema fundamental das teorias da aprendizagem é a pergunta sobre o “como aprender” derivando daí o lema “aprender a aprender”. “Pautando-se na centralidade do educando [eis aqui o fundamento do protagonismo do aluno], concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos, auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico ao psicológico, dos conteúdos cognitivos aos métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço ao interesse, da disciplina à espontaneidade, da quantidade para a qualidade. Tais pedagogias configuram-se como uma teoria da educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria. A prática determina a teoria. Esta deve subordinar-se àquela, renunciando qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se em enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos com o acompanhamento do professor. (Saviani, 2012, p. 72)

Está aí a explicação do porquê a ênfase na aprendizagem e não no ensino e aprendizagem. Em razão da acumulação flexível do capital e das transformações tecnológicas para atender ao mercado, o ensino do conhecimento científico, filosófico e artístico, ou seja, o conteúdo, o qual tinha a função de explicar como funcionava a natureza e a sociedade, visando em seguida uma formação profissional com base nesses fundamentos, tornam-se desnecessários para o mundo do trabalho na lógica do capital para a maioria da classe trabalhadora. O importante agora é preparar o novo tipo humano para resolver problemas a partir do velho método do aprender a aprender da Escola Nova. Isso não é novo. Anísio Teixeira, em 1934, afirmava serem necessárias duas coisas para adaptar-se a sociedade de sua época em processo de industrialização:

Precisamos preparar o homem para indagar e **resolver por si os seus problemas**; 2) Temos que construir a nossa escola, não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro **imprevisível**. (Teixeira, 2000, p. 20, grifos meus)

Eis aí os antecedentes da Pedagogia das Competências: capacidade para resolver problemas por si mesmo num contexto de incertezas e imprevisibilidades, ou seja, formar indivíduos flexíveis.

## Conclusão

Concluimos que a Pedagogia das Competências com sua ênfase na aprendizagem de competências e habilidades é uma forma específica de consciência social, ou seja, a ideologia da reestruturação produtiva do capital no contexto das políticas neoliberais. É a representação social da metafísica do indivíduo que tem de resolver os problemas de sua vida e da sociedade como se estes fossem problemas individuais. Daí a política educacional do Estado brasileiro da atualidade colocar no currículo da escola pública disciplinas como “projeto de vida”, “empreendedorismo”, “educação financeira” etc. A disciplina Projeto de Vida é a ideologia do liberalismo na sua essên-

cia pois tem como pressuposto o *homo economicus*, ou seja, o indivíduo livre que faz escolhas de forma responsável e, em decorrência dessas escolhas, por mérito próprio, consegue adaptar-se a sociedade com êxito. Essa ideologia é a expressão das quatro aprendizagens fundamentais do relatório Delors (1998), tal como Andreia Zanella mostrou em sua tese de doutorado ao analisar a epistemologia da política nacional de formação continuada de professores:

aprender a conhecer (com o objetivo de adquirir os instrumentos de compreensão; aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente); aprender a viver juntos (a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas); e aprender a ser (no sentido de desenvolver a resiliência, a proatividade, o protagonismo, o empreendedorismo). (Zanella, 2022, p. 156)

Eis aí a ideologia do liberalismo ressignificada na educação como ideologia da aprendizagem.

Assim, a ideologia da aprendizagem da Pedagogia das Competências é o que o Marx denominou de ideias dominantes da classe dominante do capitalismo contemporâneo que cumpre sua dupla função: forma específica de consciência social da ontologia da flexibilização e de sua epistemologia pós-moderna convertida na ênfase de aprendizagem de competências e habilidades para a formação do tipo humano flexível com base na meritocracia. E, ao mesmo tempo, cumpre a função de naturalizar e legitimar a ordem social do capital na medida que atribui ao indivíduo os problemas estruturais da sociedade de mercado criando assim uma coesão social. Assim os indivíduos internalizam conceitos e valores da classe dominante como se fossem seus.

Portanto, a educação com base na aprendizagem da Pedagogia das Competências, não é neutra. Ao contrário, é profundamente ideológica. Indagamos: não seria essa uma forma de doutrinação ideológica do sistema do capital? Os ideólogos do capital, quando afirmam que a educação escolar para a escola pública, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, a qual tem como objetivo o en-

sino e aprendizagem do conhecimento sistematizado das ciências, da filosofia e da Arte, ou seja, formação omnilateral e politécnica/tecnológica para produzir no indivíduo a humanidade – eis aí o humanismo, como sendo ideológica, estão, na verdade, negando aos filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública o direito a aprendizagem dos “conteúdos” que lhes permitiriam conhecer e “ler” a realidade para transformá-la. Eis aí o sentido profundo da ideologia daqueles que negam a ideologia.

## Referências

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lúcia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudo teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. *In*: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 18-35.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GOMES, Angel Pérez. O Pensamento Prático do Professor: a Formação Do Professor como Profissional Reflexivo. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Publicação Dom Quixote, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HAYEK, Frederich August von. **O caminho da servidão**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2013.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO (2019). **A OIT, o futuro do trabalho e aprender a aprender**. 25 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3j6x5Nb>. Acesso em: 25 jan. 2019.

JORNAL GAZETA DO POVO (2014). **A escola e a ideologização do ensino**. 03 de dezembro de 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3YntcmS>. Acesso em: 03 dez. 2014.

JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO (2019). Única ideologia que nos interessa é a ideologia da aprendizagem. 14 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3hsT4Ny>. Acesso em: 14 jan. 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995.

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

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP7A, 2003.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Revista e Ampliada. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, Maio /Jun /Jul /Ago 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: DP7A, 2000.

ZANELLA, Andreia Migon. **A política nacional de formação continuada de professores da educação básica – 2004-2020**. 2022. 261f. Tese (Doutorado em educação) - UEPG, Ponta Grossa-PR.

## CAPÍTULO 2

# POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: A OMISSÃO DO ESTADO

*Gilmar Fiorese*

### **Introdução**

No Brasil, historicamente, as políticas de formação de professores não têm ocupado um lugar de destaque nas ações do Estado, ficando a mesma sob a responsabilidade de iniciativas individuais e oferecidas, principalmente pelo setor privado. Assim, iniciamos a segunda década do século XXI, não somente com um déficit educacional em todos os níveis, mas também em relação às políticas de formação de professores. E ainda, conforme afirma Saviani (2013), o Brasil chegou ao fim do século XX sem resolver aquilo que nossos vizinhos (Argentina, Chile e Uruguai) resolveram ainda na virada do século XIX para o XX: “a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo” (p. 753).

Produzido a partir da pesquisa bibliográfica e documental, ainda que brevemente, este artigo tem como objetivo explicitar a problemática da ausência do dever do Estado brasileiro na implementação de políticas de formação de professores. A formação, historicamente, ficou sob a responsabilidade de iniciativas individuais dos professores e oferecidas, predominantemente, pelo setor privado. Mais recentemente, com o novo Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, as expectativas sobre a definição de uma efetiva política de formação como um direito do professor foram frustradas. A análise sobre algumas metas e estratégias do PNE nos permite concluir que as propostas são insuficientes e não asseguram a formação como um direito do professor e dever do Estado.

## Formação de professores no Brasil: breve histórico

Ainda na condição de Colônia portuguesa, as primeiras manifestações oficiais em relação à formação de professores<sup>4</sup> foram posteriores ou concomitantes aos processos seletivos para docentes. Tanuri (2000) menciona o Alvará de 06/11/1772 como um instrumento oficial que regulamentava os exames para a seleção dos professores em Portugal e nos seus domínios de ultramar. Embora os estudos de Tanuri (2000) mencione o referido Alvará como um instrumento oficial que regulamentava os exames para a seleção dos professores em Portugal e nos seus domínios de ultramar, Saviani (2009) aponta que durante todo período colonial, desde os colégios jesuítas, das reformas pombalinas, até os primeiros anos do Império com os cursos superiores, a questão da formação de professores não se constituía como uma preocupação explícita. Em termos de legislação, essa preocupação vai aparecer cinco anos após a Independência com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgadas em 15/10/1827. Por força da referida Lei, que determinava a criação das Escolas em todas as cidades e vilas mais populosas do Império, os professores deveriam ser “preparados” pelo método de ensino mútuo<sup>5</sup>. A Lei das Escolas de Primeiras Letras determinava também que os professores que não tinham instrução dentro do método mútuo, às próprias custas (grifo nosso), irão instruir-se nas escolas da capital (Saviani, 2009).

Com a promulgação do Ato Adicional de 1834, que conferiu às Assembleias Legislativas Provinciais, entre outras atribuições, a de legislar sobre a instrução pública, a primeira escola normal brasileira, destinada ao preparo do professor primário, com duração efêmera, só foi criada em 1835 na Província do Rio de Janeiro. A

---

4. Para um melhor aprofundamento sobre a história da formação de professores no Brasil ver: Borges; Aquino; Puentes (2011); Saviani (2005, 2005a, 2007; 2009); Tanuri (2000; 2003).

5. Foi criado por Joseph Lancaster, tinha como propósito ensinar um maior número de alunos, com pouco recurso, pouco tempo e resultados satisfatórios. Além disso, considerando a falta de professores, a figura do monitor foi à alternativa encontrada naquele momento.

escola, que seguia o modelo dos países europeus, após quatro anos de funcionamento, havia formado apenas 14 alunos e foi suprimida em 1849. Dez anos depois, em 1859, com a Lei Provincial 1.127, foi criada outra Escola Normal, na Capital da Província.

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (Saviani, 2009, p. 144)

Na realidade, neste período, as escolas normais tiveram uma trajetória submetida a um contínuo processo de criação e extinção, não somente no Rio de Janeiro, mas em todas as províncias. Assim, podemos dizer que, até as últimas duas décadas do Império brasileiro, a Escola Normal era uma instituição praticamente desconhecida, não passando de ensaios rudimentares e malsucedida (Tanuri, 2000).

Diversos aspectos podem explicar o insucesso das Escolas Normais durante o período referido. Tanuri (2000) destaca que a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais deve-se, sobretudo, à falta de interesse da população pela profissão docente, originada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava. Assim, “no final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública, ou quando muito duas - uma para o sexo feminino e uma para o masculino [...]” (Tanuri, 2000, p. 67).

A partir de 1889, movidos pelos ideais republicanos que anunciavam o “bem estar para todos”, emergiu, ao menos no plano das

aspirações dos reformadores, a defesa de proposições teóricas sobre a importância do preparo regular do professor. Assim,

à República caberia a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário. (Tanuri, 2000, p. 67)

Para Tanuri (2000), mesmo com as modificações no plano formal-jurídico, o novo regime não possibilitou mudanças significativas para a instrução pública e para a formação do professor, mantendo praticamente inalteradas as tímidas proposições oriundas do período imperial. O “novo regime não trouxe alterações significativas para a instrução pública, nem inaugurou uma nova corrente de ideias educacionais” (p. 67).

Em resumo, quando analisamos a estrutura de ensino em vigor no País até 1930, constata-se que até as primeiras décadas do século XX, não tínhamos um sistema nacional integrado, ou seja, inexistia uma política educacional com orientação nacional. Vale lembrar que o Ato Adicional de 1834 colocou sob a responsabilidade das províncias as escolas primárias e secundárias. Além disso, a própria estrutura oligárquica dos quatro séculos anteriores não fazia exigência educacional.

Pelo menos enquanto perdurou a economia exportadora agrícola, com base em fatores arcaicos de produção, a escola não foi chamada a exercer qualquer papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais. (Romanelli, 1996, p. 55)

A situação educacional acima descrita, paulatinamente assume novos contornos a partir de 1930, quando o País opta por um modelo de desenvolvimento capitalista alicerçado na industrialização e que vai exigir um mínimo de qualificação para os trabalhadores. Assim, as novas exigências da sociedade industrial impunham no-

vas formas para o modelo educacional, bem como as exigências da ação do Estado como responsável pela educação.

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho. (Romanelli, 1996, p. 59)

Em relação à formação de professores, Saviani (2009) distingue os seguintes períodos após 1930: organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933; organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

O Instituto de Educação do Distrito Federal criado por Anísio Teixeira e o Instituto de São Paulo implantado por Fernando de Azevedo, ambos sob inspiração do ideário escolanovista, transformou a Escola Normal em Escola de Professores. Os reformadores da época partiam do princípio de que a Escola Normal, ao pretender ser ao

mesmo tempo, escola de cultura geral e de cultura profissional, deixava a desejar nos dois objetivos. Nos Institutos, organizados de maneira a incorporar às exigências da pedagogia e que pretendia firmar-se como um conhecimento científico, a educação passa a ser encarada não apenas como objeto de ensino, mas também de pesquisa.

A implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do modelo das Escolas Normais podem ser consideradas uma decorrência dos Institutos de Educação. Com a fundação da Universidade de São Paulo em 1934 e com a criação da Universidade do Distrito Federal em 1935, os Institutos de Educação a elas foram incorporados e elevados ao nível universitário. Na continuidade, com o Decreto Lei 1.190/1939, organizando a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, esta instituição tornou-se referência para as demais escolas de nível superior. O paradigma de referência que se estendeu para todo o País é o “conhecido esquema 3+1”, adotado na organização dos cursos de licenciatura e de pedagogia.

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (Saviani, 2009, p. 146)

No início da década de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.691/71 alterou a denominação do ensino primário e médio para primeiro e segundo graus respectivamente. Com a nova estrutura, no lugar das Escolas Normais, foi instituída a habilitação específica do magistério de 1º grau. A habilitação para o magistério foi organizada em duas modalidades: uma habilitação com duração

de três anos habilitava para lecionar até a quarta série; e outra com duração de quatro anos para lecionar até a 6ª série do 1º grau.

Em relação às quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a LDB de 1971, previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta ou licenciatura plena (três e quatro anos respectivamente). A formação de professores para habilitação específica do magistério e para especialistas em educação ficou como atribuição do curso de Pedagogia.

Com o esgotamento do regime centralizador autoritário, no início dos anos 1980, acreditava-se que a formação dos professores no Brasil poderia assumir novos contornos, agora pautada nos amplos debates provenientes da mobilização dos educadores e sustentada em estudos que revelavam a necessidade de uma formação melhor equacionada. Essa expectativa, no entanto, foi frustrada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que introduziu como alternativa aos cursos de licenciatura e Pedagogia os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores.

Nas considerações acima apresentadas, não explicitamos os limites e fragilidades das políticas de formação dos professores no período posterior a 1930. A fragilidade destas políticas, no nosso entendimento, pode ser explicitada através da própria conclusão de Saviani (2009), afirmando que o que se revela durante os períodos analisados<sup>6</sup> é a precariedade das políticas formativas, cujas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente da formação do professor para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar brasileira.

---

6. Além dos períodos posteriores a 1930, Saviani (2013) analisa outros dois períodos que são anteriores: intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas e estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo (p. 143-144).

## **Plano Nacional de Educação de 2014 e a formação de professores**

A partir da segunda década do século XXI, após praticamente quatro anos tramitando na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, foi aprovado pelo Congresso Nacional no dia 03 de junho de 2014 e encaminhado para a sanção Presidencial o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). Composto de 14 Artigos, 20 metas e 254 estratégias, no dia 25 de junho de 2014, sem vetos, a Presidente da República sancionou a Lei nº 13.005, aprovando o referido Plano.

O PNE aprovado em 2014, trata da questão da formação dos professores nas metas 15 e 16 e suas respectivas estratégias<sup>7</sup>. Não faremos aqui uma análise do conjunto das estratégias correspondentes às metas acima. Para as reflexões que seguem, entendemos que as metas e algumas estratégias na sequência apresentadas sejam suficientes para respaldar nossos argumentos de que, apesar de alguns avanços, as propostas para a formação de professores do PNE são insuficientes, não asseguram a formação como um direito do professor e dever do Estado e, portanto, mantêm e ampliam a política de formação como iniciativa individual e em conformidade com os interesses privados.

Avaliamos como positiva a proposta da meta 15 do Plano que pretende garantir em regime de colaboração que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Reconhecemos também como positiva à meta 16 que propõe formar até o último ano de vigência do PNE, 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação.

---

7. Independente da avaliação que se possa fazer sobre as proposições que foram contempladas no novo PNE, o fato é que ele está em vigor e, se considerarmos que um Plano, quando instituído legalmente, é um instrumento político que poderá ser um guia para cumprir determinados objetivos, nos próximos anos, o PNE será considerado um instrumento orientador das políticas de formação dos professores da Educação Básica brasileira.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (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 (grifo no documento), 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. (PNE, 2014)

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (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. (PNE, 2014)

Entretanto, os aspectos positivos tendem a ficar minimizados diante de uma análise mais atenta e crítica sobre o conteúdo das metas e suas respectivas estratégias. Inicialmente, um aspecto que nos chama atenção diz respeito ao uso dos verbos, não no sentido prescritivo, mas no sentido declarativo, presentes nas metas 15 e 16 e suas respectivas estratégias. Cury (2011), ao fazer uma análise do texto do PNE, ainda enquanto projeto em tramitação, já afirmava que, o que salta aos olhos, é que há uma espécie de decrescendo, uma perda de força e intensidade das expressões referentes ao caráter vinculante das metas e os poderes públicos. Inicialmente, na exposição de motivos e de certa forma também no andamento dos Artigos, o tom é prescritivo. Porém, quando se trata das metas e estratégias, o prescritivo cede lugar para um tom apenas declarativo (Cury, 2011, p. 809). O caráter declarativo das expressões que chamavam a atenção do autor no período de discussões do Plano, não sofreu alterações com sua aprovação, o que pode ser confirmado pelo uso dos verbos constantes no PNE aprovado: atuar, consolidar, ampliar, implementar, promover, valorizar, fomentar, desen-

volver, fortalecer, entre outros. A quase ausência do prescritivo nas propostas para a formação de professores de certa forma evidencia a omissão do Estado em relação a estas políticas. São expressões “tímidas”, descomprometidas e não assumem o compromisso da formação como dever do Estado e direito do professor.

Não é só nas expressões verbais que se constata a omissão do Estado em relação à formação. No conteúdo das metas e estratégias que estamos utilizando nesta breve análise, em momento algum, nem no sentido prescritivo, nem no declarativo, as universidades públicas são indicadas como instituições responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores. A manutenção da formação (inicial e continuada) do professor como iniciativa individual e em conformidade com os interesses privados, amplamente questionados pelos educadores brasileiros, foi mantida nas propostas do atual PNE. Essa afirmação pode ser confirmada através da estratégia 14.3 do PNE (2014) que propõe “expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação *stricto sensu*” e, também da estratégia 15.2, que visa o financiamento para estudantes matriculados em cursos de licenciatura.

15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (grifo no documento), inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica.

A falta de menção à universidade pública enquanto instituição responsável pela formação dos professores da educação básica em cursos de licenciatura (meta 15), bem como em relação à formação em nível de pós-graduação e formação continuada em sua área de atuação (meta 16), fica ainda mais comprometida quando se identifica a possibilidade concreta da destinação de recursos públicos para o ensino privado, transferidos através do financiamento por meio do Fies à pós-graduação *stricto sensu* (estratégia 14.3) ou outras formas

de financiamento, inclusive com a amortização do saldo devedor do professor que exercer a docência efetiva na rede pública de educação básica (estratégia 15.2). A transferência de recursos públicos para o setor privado confirma a manutenção dos interesses mercantilizados em relação à formação inicial e continuada, minimiza a obrigação da União<sup>8</sup> e não reconhece a formação do professor como um direito.

O PNE aprovado em 2014, especialmente em sua estratégia 12.20, deixa explícita a proposição e a possibilidade de uma ampliação ainda maior do financiamento aos estudantes do ensino superior, através do Fies, bem como a transferência de recursos, através de isenção de impostos, contemplados pelo Programa Universidade para Todos – Prouni. Conforme a referida estratégia:

12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

Os opositores da ideia da formação como dever do Estado e oferecida pelo segmento público podem alegar, e talvez com certa razão, que há grande déficit de professores no Brasil e, portanto, as demandas são atuais e necessitam respostas imediatas. Assim, não seria possível priorizar as instituições públicas como as responsáveis pela formação. De fato, se tomarmos alguns dados que explicitam o déficit<sup>9</sup> de professores, a situação é preocupante e, talvez, no curto prazo não tenhamos professores formados, predominantemente,

---

8. Para a Conae de 2010 devemos “Ampliar o **papel da União** (grifo no original) na formação de docentes para a educação básica e superior em suas etapas e modalidades” (p. 86).

9. Ver Kuenzer (2011).

pelas Universidades Públicas. Entretanto, se admitirmos que esta situação seja concreta e, portanto, no curto prazo teríamos dificuldades para que a formação ocorresse exclusivamente em instituições públicas, o PNE não propõe políticas, mesmo que de longo prazo, como compromisso do Estado com a formação do professor.

## **Considerações finais**

Diante do quadro acima descrito e, considerando os estrangulamentos da educação brasileira atual, Saviani (2014) aponta duas dimensões a serem enfrentadas, simultaneamente e consideradas imediatamente imprescindíveis, como política para melhores resultados de médio e longo prazo: a necessidade de adoção de políticas consistentes, que efetivamente viabilizem a melhoria das condições de exercício do trabalho do professor, e a necessidade de se criar uma rede pública para formação de professores, ancorada nas universidades públicas. Infelizmente, nenhuma das dimensões apontadas foi efetivamente garantida no atual PNE. Assim, ao que tudo indica, o setor privado continuará respondendo por um elevado índice de matrículas em cursos de licenciaturas, o Estado continuará descompromissado, não assegurando as instituições públicas como lócus central da formação, e os professores (não somente aqueles em exercício, mas também os futuros) continuarão com o encargo da formação.

Portanto, podemos concluir que o compromisso com a formação de professores no Brasil, historicamente, não tem sido reconhecido como um direito do professor e dever do Estado. A formação ficou sob a responsabilidade de iniciativas individuais dos professores e oferecidas, predominantemente, pelo setor privado<sup>10</sup>. Assim, esperava-se que, com aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, efetivas propostas para reverter este quadro fossem garantidas. No entanto, a análise sobre as metas e estratégias do mesmo,

---

10. Os dados do censo da educação superior (2017) revelam que a maioria dos professores deste País é formada em instituições privadas (62,1%). Das matrículas no ensino privado, 64,1% estão na modalidade a distância.

revelam que as propostas são insuficientes, não asseguram a formação como um direito do professor e dever do Estado e, portanto, mantém e até ampliam, a política de formação como iniciativa individual e em conformidade com os interesses privados.

## Referências

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR** on-line. Campinas-SP, n. 42, jun. 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2DCH3yQ>. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Senso da Educação Superior 2107. Brasília-DF: Setembro de 2018.

CONAE – **Conferência Nacional de Educação**. Documento final, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 18. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. História da Escola Pública no Brasil: Questão para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei *et al.* (orgs). **A Escola Pública no Brasil: História e Historiografia**. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005a.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria-RS, v. 30, n. 2, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

TANURI, Leonor Maria. A formação docente no Brasil: história e política. **Educação e Filosofia**, Universidade Federal de Uberlândia-MG, v. 17, n. 34, p. 253-264, jul./dez. 2003.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, mai./jun./jul./ago., 2000.

# PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS PARCERIAS FIRMADAS ENTRE PREFEITURAS MUNICIPAIS E O SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL

*Gilmar Fiorese*

## Introdução

Analisando as mudanças nas fronteiras entre o público e o privado no contexto atual de crise do capitalismo, em que suas estratégias de superação – neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva – redefinem o papel do Estado, Peroni (2015), afirma que, no caso brasileiro, embora nossas mobilizações por direitos sociais tenham se materializado em políticas, no momento que começamos a avançar nos direitos conquistados, foi também naturalizado que o Estado não seria mais o principal executor destas políticas. Nesse sentido, se por um lado assistimos a ampliação do acesso à educação pública, o que significa um avanço no processo de democratização, por outro lado, “verificamos a presença cada vez maior do privado mercantil definindo a educação pública” (Peroni, 2015, p. 13-14).

É no contexto desta lógica acima mencionada que podemos inserir as parcerias firmadas entre Prefeituras Municipais e o Sistema de Ensino Aprende Brasil (Grupo Positivo), visando o fornecimento de bens e serviços educacionais. Mediante contrato firmado com Prefeituras de todo o País<sup>11</sup>, a Editora Positivo, uma empresa jurídica com sede em Curitiba, no Estado do Paraná, oferece aos seus parceiros os seguintes

---

11. Mais de 160 municípios brasileiros utilizam o Sistema de Ensino Aprender Brasil. Atua em quase duas mil escolas espalhadas pelo País. Mais de 260 mil alunos da educação básica. 72% dos municípios que utilizam o Sistema têm índices acima da média nacional em todas as fases da Educação Básica. (Sistema de Ensino Aprender Brasil: <https://bit.ly/3hrVBrn>. Acesso em: 15 out. 2022.

bens e serviços<sup>12</sup>: Livros Didáticos Integrados; Aprende Brasil Digital; Assessoria Pedagógica; Hábile - Avaliação Externa de Aprendizagem e SimeB – Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil.

Este texto, produzido a partir de uma investigação bibliográfica e documental, tem por objetivo analisar as parcerias entre Prefeituras Municipais e o Sistema de Ensino Aprender Brasil como uma tendência que acompanha a lógica de privatização do público, e ainda, que a proposta de formação de professores presente no serviço de Assessoria Pedagógica, em consonância com a BNCC, centra-se no desenvolvimento de habilidades e competência, com foco na aprendizagem e no saber prático. Contrapondo-se a esta proposta formativa, finalizamos este texto afirmando a necessidade de uma consistente formação teórica e metodológica, de base científica.

## **Parcerias entre Prefeituras Municipais e o Sistema de Ensino Aprende Brasil: a privatização do público**

A defesa do papel do Estado, enquanto responsável pela oferta de educação pública oferecida no segmento público, contrasta com os interesses do setor privado. Os empresários da educação, por entenderem que as ações reguladoras do mercado são prejudiciais ao processo do desenvolvimento, não são favoráveis ao papel exclusivo do Estado, enquanto responsável à oferta de educação pública de forma universal. Além disso, para os defensores do livre mercado, não é possível um sistema estatal oferecer educação pública a todos os cidadãos. Nesse sentido, defendem eles que, “nada mais justo” que corrigir esta distorção, transferindo ou dividindo, a responsabilidade da execução das políticas educacionais do setor público para a esfera privada.

---

12. Adrião (2012) denomina esta modalidade de parceria de aquisição de *sistema privado de ensino*. Uma forma de parceria na qual o poder público adquire os chamados “sistemas de ensino”. Estes se constituem de simples somatória de produtos e serviços elaborados por instituições privadas de ensino que disputam o mercado educacional e tem como objetivo vender as prefeituras municipais uma variedade de produtos, de maneira a atender todas as etapas de escolaridade que estejam sob a responsabilidade do município-cliente (p. 537).

Para Severino (2005) as categorias - público e privado - no contexto histórico da educação brasileira pode ser relacionada a três situações nitidamente caracterizadas:

Primeiro momento: do início da colonização até 1930, período em que a educação estava sob o domínio da Igreja Católica e era quase confundida com a evangelização, a categoria - público - ficava no contexto cultural. O princípio do bem comum não tem no postulado católico uma dimensão pública, ficando, na prática, mais como uma experiência transcendental. O comunitarismo católico não fazia exigência política de universalização da educação por parte do Estado. A educação neste período ficou plenamente entregue aos cuidados religiosos e atendia preferencialmente aos objetivos pastorais.

Segundo momento: com o avanço do capitalismo e o processo de desenvolvimento da industrialização e urbanização, a dimensão pública afirma-se como uma necessidade para conduzir as políticas sociais, particularmente à política educacional. Ao Estado é atribuído o papel central no agenciamento do bem comum e a dimensão pública fica profundamente atrelada a ele. Este modelo de organização, que estava inspirado no iluminismo político e no liberalismo econômico, não tardou para entrar em conflito com os interesses da Igreja católica. Entretanto, principalmente a partir de 1930, mesmo com a resistência da Igreja, o Estado brasileiro vai paulatinamente implantando o sistema público de ensino. É neste período, portanto, que ficaram acirrados os debates entre liberais e católicos na história da educação brasileira.

Terceiro momento: a partir da década de 1970, entra em cena um terceiro grupo hegemônico de atores sociais, representados pelos empresários da educação. A partir deste período, temos uma identificação do civil ao mercado. A sociedade civil transformou-se na comunidade de produtores e consumidores. Agora a dimensão pública vai ficando esvaziada e o papel do Estado em relação às políticas públicas (sociais) fica minimizado, dependente das leis do mercado que é considerada a “dinâmica eficiente” da esfera privada.

Mais recentemente, com a entrada da sociedade civil mercantil na educação, o interesse privado está voltando-se para o público.

Assim, como consequência do interesse privado, o público, através de várias formas, paulatinamente, está sendo privatizado: esta privatização ocorre através da alteração da propriedade, passando o estatal para o terceiro setor ou privado; através das parcerias públicas e privadas, onde o privado define o público; e ainda, aquela que permanece a propriedade estatal, mas funciona com a mesma lógica de mercado (Peroni, 2015).

Com o esvaziamento da dimensão pública, a educação passa a ser integrada à possibilidade de um grande investimento, portanto um empreendimento econômico que deve ser submetido às leis do mercado. Para tal feito, o mundo dos negócios, utiliza-se de argumentos em seus discursos que visam legitimar seus propósitos: a liberdade de escolha como um princípio natural; o elevado custo do ensino público; a incapacidade ou a ineficiência do Estado na oferta dos serviços aos cidadãos, etc. Esta perspectiva salvacionista, de que o privado pode garantir a qualidade da educação pública não é uma visão isolada, mas inserida em uma lógica que naturaliza essa participação, pois parte do pressuposto de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. Neste sentido, a lógica do mercado deve prevalecer e, portanto, reformar e diminuir a atuação do Estado são estratégias usadas pelo mercado (Peroni, 2015).

Entretanto, se nas últimas décadas temos assistido uma tendência de privatização do público e o Estado está deixando de ser o principal executor, os defensores da lógica mercantil, não reivindicam a retirada do Estado na definição de políticas educacionais, mas ao contrário, defendem que seja um Estado forte para permitir uma economia livre (Ball, 2004). Assim sendo, num momento em que as fronteiras entre o público e o privado estão se dissolvendo, com o véu ideológico da não intervenção (Saad Filho, 2015), para o setor privado, o Estado deve desempenhar um importante papel, que é o de remover os obstáculos legais e criar as condições propícias para que os empresários da educação possam operar de modo livre e lucrativo. Conforme já explicitado na introdução deste texto, as parcerias firmadas entre Prefeituras Municipais e o Sistema de Ensino Aprende

Brasil, visando o fornecimento de bens e serviços, caracterizam esta tendência, cada vez mais acentuada, de privatização do público.

Em conformidade com o site da Editora, os bens e serviços oferecidos são assim apresentados: os Livros Didáticos Integrados é uma Coleção da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Integradas a uma Plataforma de Aprendizagem; o Aprende Brasil Digital é uma plataforma de aprendizagem, comunicação com a família e gestão escolar; a Assessoria Pedagógica oferece cursos de formação e atendimento personalizado para professores; o Hábile – Avaliação Externa de Aprendizagem disponibiliza testes e questionários nos padrões Saeb, o quais sistematizam informações a respeito do desempenho dos alunos e identificam aspectos que podem ser aprimorados; o SimeB - Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil é uma ferramenta que informa, analisa e acompanha indicadores com vistas à melhoria da qualidade do ensino ofertado pelos municípios que utilizam o Sistema de Ensino Aprende Brasil.

Como podemos perceber, esta empresa privada, oferece um conjunto relativamente completo de bens e serviços para a rede pública de ensino. No entendimento de Adrião *et al.* (2012), uma “cesta de serviços e produtos oferecidas aos municípios-clientes” (p. 538). Ainda para a mesma autora, na verdade, a empresa privada oferece ao setor público um programa de ensino que incide sobre a organização dos tempos e rotinas de trabalho nas unidades escolares, que constituem formas de controle sobre este trabalho.

### **Os Serviços de Assessoria Pedagógica do Sistema de Ensino Aprende Brasil e a proposta de formação de professores**

Como já mencionado anteriormente, na ‘cesta’ de produtos e serviços oferecidos pelo Sistema Aprende Brasil, temos os serviços de Assessoria Pedagógica, que, conforme seu site<sup>13</sup> de divulgação, o Sistema, através de cursos presenciais e a distância, proporciona formação continuada para gestores e professores.

---

13. Disponível em: <https://bit.ly/3BAPjN9>. Acesso em: 05 mar. 2021.

O Sistema de Ensino Aprende Brasil auxilia a Secretaria de Educação na seleção, articulação e concretização das prioridades educativas a fim de garantir a implementação da **BNCC** (grifo nosso) e contribuir com a formação continuada de gestores e professores. Essa assessoria é realizada por profissionais especialistas, que, com conhecimento da escola pública e das novas demandas educacionais do país, promovem reflexões e encaminhamentos metodológicos sobre os temas educativos de relevância local e global, vinculados à utilização do Livro Didático Integrado, de avaliação e do Aprende Brasil Digital, o ambiente virtual de aprendizagem. O Aprende Brasil conta com uma equipe de especialistas, mestres e doutores que elaboram os Livros Didáticos e os conteúdos digitais e oferecem todo o suporte necessários por meio de atendimentos personalizados e cursos presenciais e a distância. (<https://bit.ly/3BAPjN9>)

Considerando o interesse deste estudo, vale destacar ainda que o Sistema de Ensino Aprender Brasil, também oferece aos municípios parceiros o Hábile – um produto pedagógico da Editora destinado à avaliação educacional externa de aprendizagem. Em conformidade com a Editora, o Hábile, consiste em coletar, sistematizar e analisar informações relativas ao desempenho dos alunos tendo como base uma proposta voltada ao desenvolvimento das **competências e habilidades** (grifo nosso).

Em sua dissertação de mestrado, Nercolini (2021), analisou as “implicações para a organização do trabalho docente”, decorrentes da parceria firmada entre o Sistema de Ensino Aprende Brasil e a Secretaria Municipal de Educação de Marmeleiro – Paraná. Nesta investigação, a autora ao analisar os produtos e serviços oferecidos pela Editora ao município parceiro, apresenta vários quadros destacando as temáticas e os conteúdos dos cursos de formações pedagógicas (presencial e a distância) proporcionados aos professores da rede municipal de ensino. Dentre os cursos oferecidos, apresentamos na citação que segue, algumas temáticas que fizeram parte dos cursos/encontros pedagógicos oferecidos no ano de 2020 - 2021.

Currículo contínuo 2020 - 2021: sugestões de organização do planejamento de acordo com a BNCC – ênfase nas habilidades e competências; Necessidade de ajustes nas práticas pedagógicas; Formação contínua de professores e educação: BNCC no processo formativo modelagem colaborativa = alunos protagonistas; Revisitando a prática docente: A prática pedagógica na atualidade; O professor curador; Olhando as habilidades e competências; Gestão da sala de aula – Organização de tempos e espaços; Taxonomia de Bloom; Metodologias ativas de aprendizagem; A importância dos recursos didáticos em tempos de pandemia; Vivências na organização de tempos e espaços na educação – ações do presente. (Nercolini, 2021)

Ainda conforme o material de divulgação do Sistema de Ensino Aprende Brasil<sup>14</sup>, os encontros/cursos formativos propiciados pelas assessorias do Sistema, têm o intuito de colaborar para o fortalecimento e o aperfeiçoamento da arte e da ciência da educação enfatizando: implantação do Sistema de Ensino Aprende Brasil; metodologias voltadas aos campos de experiências na Educação Infantil e aos componentes curriculares no Ensino Fundamental; tecnologias educacionais disponibilizadas pelo Sistema de Ensino Aprende Brasil e as avaliações no processo de ensino e aprendizagem.

Os parágrafos e as citações acima apresentados revelam uma intencionalidade teórica metodológica na proposta pedagógica para a formação continuada dos professores da rede pública municipal dos municípios parceiros do Sistema de Ensino Aprende Brasil. Trata-se de uma formação em consonância com a BNCC, centrada no desenvolvimento de habilidades e competência, com foco na aprendizagem e no saber prático. Para Duarte (2001) a “pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, a qual eu chamarei de pedagogias do aprender a aprender” (p. 34).

As dimensões práticas e técnicas em detrimento da desqualificação dos fundamentos teóricos são aspectos que merecem reflexão nos

---

14. Disponível em: <https://bit.ly/3BAPjN9>. Acesso em: 25 maio 2022.

estudos referentes à formação de professores. A formação, nas últimas décadas, tem sido norteadada pelo descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade, expressos na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais. Em lugar de uma teorização objetiva afirmam-se as descrições fenomênicas e interpretações consensuais presentes em representações mentais (locais, imediatas e fortuitas) com as quais a realidade passa a ser identificada (Martins, 2010, p. 20-21).

Fazendo a crítica ao pragmatismo, Torriglia (2004), defende a tese de que nas reformas educacionais a partir dos anos de 1990 existe uma tendência de desqualificação e desvalorização da formação de professores, uma dicotomia entre o ser docente e sua formação, uma centralidade nos docentes e uma descentralização na formação. Essa contradição se explicita na medida em que se atribui ao professor um poder absoluto pelos resultados da aprendizagem e ao mesmo tempo se propõe uma formação subordinada à excessiva valorização do pragmático e das competências.

A formação baseada na lógica das competências enfatiza o “como” se ensina e, ao mesmo tempo, relega a um segundo plano “o que se ensina” e “por que se ensina”. Para a epistemologia da prática, do professor reflexivo, do professor investigador, o desenvolvimento das competências passa a ser central no processo de formação e os “saberes da prática” e “conhecimentos tácitos” definem a própria prática pedagógica, o que ocorre em detrimento do conhecimento teórico/científico. Em conformidade com esta proposta, além de um professor prático, flexível, polivalente, o professor deve ser um profissional adaptável e que proporciona aprendizagens significativas para formar um tipo humano conforme os princípios e interesses do mercado.

Em seu artigo “Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor por que Donald Schön não entendeu Luria”, Duarte (2003), esclarece que a questão da valorização do saber prático em detrimento do saber teórico é uma tendência principal e dominante e está presente em vários autores que se tornaram referência no campo dos estudos sobre formação de professores, dentre eles destaca: Maurice Tardif, Philippe Perrenoud e Donald Schön.

Para Duarte, Tardif parte do pressuposto de que na contemporaneidade existe um paradoxo em relação à formação de professores. Se por um lado existe um movimento para a profissionalização do trabalho do professor, por outro, as profissões e a formação profissional estariam passando por uma profunda crise: crise da perícia profissional; crise de confiança na universidade no sentido de formar bons profissionais; crise do público em relação aos profissionais e crise da ética profissional. É neste contexto, de “crise” das profissões, que aparece a questão da epistemologia da prática como uma tentativa de resposta para o enfrentamento da crise.

É, portanto, nesse contexto duplamente coercitivo que a questão de uma epistemologia da prática profissional acha sua verdadeira pertinência. De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. (...) chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa. (Tardif, apud Duarte, 2003, p. 603)

Amparado pela epistemologia da prática profissional, Tardif procura argumentar que os cursos de formação no âmbito da universidade não têm dado resposta satisfatória para a formação profissional. No argumento de Tardif, essa “incapacidade” da universidade no sentido de responder satisfatoriamente à formação profissional, deve-se ao fato da preocupação desta instituição estar centrada no saber acadêmico, teórico, científico. Assim entendido, a proposta de Tardif é justamente a de que as pesquisas desenvolvidas no âmbito educacional se voltem para a investigação dos saberes que os professores utilizariam em seu cotidiano profissional. Para Tar-

dif, esses saberes é que deveriam ocupar lugar central nos cursos de formação de professores na universidade, de maneira que a carreira acadêmica concedesse menos importância ao trabalho de pesquisa no campo das disciplinas acadêmicas e concedesse mais importância ao trabalho de investigação dos saberes profissionais e de sua utilização na prática cotidiana (Tardif, apud Duarte, 2003). Em síntese, a epistemologia da prática defendida por Tardif, prioriza as atividades do professor tendo como base a experiência imediata e a utilização prática do saber fazer, deixando em segundo plano ou até mesmo ignorando a sólida formação teórica de base científica.

Outro autor referência para as políticas de formação de professores é Philippe Perrenoud. Na mesma perspectiva de Tardif, Perrenoud inclina-se para a “epistemologia” da prática<sup>15</sup> e do professor reflexivo e pela desvalorização do conhecimento teórico científico na formação do professor. Para este autor, embora entenda que a universidade é um espaço “credenciado” para a formação do professor reflexivo, a mesma não está dirigida a formação profissional. Caso a universidade tenha a pretensão de formar professores reflexivos então ela deveria, segundo Perrenoud, apud Duarte (2003), abandonar quatro ilusões sobre “o estado dos saberes teóricos e sua pertinência para fundar uma prática profissional”: a “ilusão científicista”, a “ilusão disciplinar”, a “ilusão da objetividade” e a “ilusão metodológica” (2003, p. 606). Portanto, a defesa da necessidade de se abandonar as “ilusões” acima mencionadas, expressa uma perspectiva cética por parte de Perrenoud em relação ao conhecimento teórico científico.

Para Duarte, os pressupostos epistemológicos e pedagógicos que alicerçam os posicionamentos de Perrenoud estão alinhados ao ideário escolanovista, isto é, às pedagogias ativas, estabelecendo uma continuidade ao construtivismo e a pedagogia das competências e defendendo a transformação do professor em formador.

---

15. A disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo”, na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações (Duarte, 2003, p. 610).

Perrenoud apresenta, num quadro, as características que distinguiriam o professor do formador. Mencionarei algumas delas: o professor dá prioridade aos conhecimentos, já o formador dá prioridade às competências; o professor concebe a aprendizagem como assimilação de conhecimentos, já o formador concebe a aprendizagem como transformação da pessoa; o professor adota uma postura de sábio que compartilha seu saber, já o formador adota uma postura de treinador que orienta com firmeza uma autoformação; o professor parte de um programa, ao passo que o formador parte das necessidades, práticas e problemas encontrados. Todas essas diferenças entre o professor e o formador coadunam perfeitamente com o que caracterizei como sendo os quatro princípios valorativos contidos no lema “aprender a aprender” [...], o que equivale a afirmar que há uma indissociável ligação, nos trabalhos de Perrenoud, entre as pedagogias do aprender a aprender (escola nova, construtivismo) e a formação do professor reflexivo. (Duarte, 2003, p. 608)

Portanto, é evidente que no entendimento de Perrenoud, a figura do professor cede lugar ao formador. O professor estaria ligado ao tradicional, pertencente ao passado, preso ao conhecimento elaborado, ao passo que o formador estaria preocupado com questões e necessidades presentes, aos problemas apresentados pela prática cotidiana, pelos problemas imediatos e inesperados. Nesta direção, não haveria um conhecimento relevante para a prática social, capaz de contribuir para a explicitação da realidade. A “boa” aprendizagem é aquela que possibilita a transformação da pessoa, porém uma transformação não proveniente dos conhecimentos historicamente produzidos. Assim, temos uma descaracterização do professor como agente da mediação do conhecimento. Aliás, para Perrenoud (2000), o professor hoje não deve considerar que dar aula é uma questão central no processo educativo. No entendimento deste autor, ensinar, hoje, consiste em conceber, encaixar e regular situações conforme os princípios pedagógicos ativos e construtivistas.

Para a epistemologia da prática, do professor reflexivo, investigador, do professor formador, o desenvolvimento das competências passa a ser central no processo de formação e os “saberes da prática” e “conhecimentos tácitos” definem a própria prática pedagógica, o que ocorre em detrimento do conhecimento teórico/científico. Neste sentido, evidencia-se uma descaracterização do próprio conhecimento, onde o idioma pedagógico deixa de ser marcado e orientado pela razão teórico-científica para tornar-se um idioma orientado por uma perspectiva da epistemologia da prática. Assim, espera-se ou exige-se do professor que seja um “expert” da ação e do desempenho prático, um professor competente e capaz, que a partir de saberes experienciais, saiba dar respostas imediatas para problemas imprevisíveis do cotidiano escolar (Moraes; Soares, 2005).

Donald Schön, seguindo na mesma direção de Tardif e Perrenoud, é outro autor que também coloca em oposição o conhecimento escolar e o conhecimento tácito (reflexão-na-ação). Para Duarte (2003) esse conflito é analisado por Schön tanto no que diz respeito à formação do professor como no que diz respeito às maneiras por meio das quais a escola trabalha com o conhecimento que os alunos construiriam em seu cotidiano não-escolar. O caráter fortemente oposicionista entre o saber escolar e conhecimento tácito de Schön pode ser facilmente identificado nas duas citações que seguem: Em relação ao saber escolar,

Existe, primeiro que tudo, a noção de saber escolar, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceitas, como proposições estabelecidas na seqüência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. (Schön, 1997, p. 81)

Para Zanella (2003), seguindo o pensamento de Dewey, Donald Schön foi um dos precursores do movimento do ensino reflexivo e da formação do professor como prático autônomo, artista que reflete

a partir de sua ação. O professor reflexivo é identificado como aquele que assume uma proposta pedagógica centrada na pedagogia da prática, no desenvolvimento de habilidades e competências, no conhecimento cotidiano, tácito. Por outro lado, assume uma postura crítica em relação ao saber escolar. Tendo como base a epistemologia da prática, Schön faz a crítica à racionalidade técnica e seu corolário de escolarização e de saber escolar. Segundo Schön, o conhecimento científico, na escola, está traduzido na forma de um “saber escolar”. É um saber selecionado, dividido, sequencial e tomado como certo.

Por conhecimento tácito, cotidiano, reflexão-na-ação, Schön entende como:

[...] espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, (...) ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. Tal como um aluno meu me dizia, falando de um seu aluno: *Ele sabe fazer troco mas não sabe somar os números*. Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. (Schön, 1997, p. 82, grifo nosso)

Não precisamos mais que estas citações para aceitarmos o argumento de que Schön descaracteriza o saber escolar, este visto como uma “mística crença”. Neste sentido, acompanhando as reflexões de Duarte (2003), podemos dizer que para Schön, a escola deve deslocar seu foco de atenção do conhecimento escolar para o conhecimento tácito, deve deixar de considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano. Esse tipo de educação escolar é que deveria, segundo Schön, constituir o fundamento da formação do professor reflexivo. É por esta razão que o saber escolar (o saber acadêmico, teórico, científico) também deveria deixar de ser o fundamento dos cursos de formação de professores.

Diante do acima exposto, qual seria então a relação dessa proposta formativa (pedagogia das competências – aprender a aprender) com os interesses de um certo grupo social? Trata-se de uma concepção educacional que se apresenta como uma proposição salvacionista para o problema do desemprego estrutural presente na sociedade contemporânea. A defesa da educação como solução para os problemas da sociedade e para o progresso não é nova. As narrativas afirmando que a educação é a chave para o futuro, para o desenvolvimento, para o crescimento, para um mundo melhor, para o sucesso profissional, fazem parte do senso comum. Trata-se, portanto, de uma metáfora repetida do poder econômico e social da educação, amplamente difundido pela Teoria do Capital Humano nas décadas de 1950 a 1970, “e, por isto mesmo, muito sedutora” (Ciavatta; Ramos, 2012).

Para Duarte (2003) o caráter adaptativo dessa pedagogia é bem evidente:

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (p. 38)

Portanto, uma leitura relativamente crítica sobre a proposta de formação do professor presentes nos documentos e nos cursos ofere-

cidos pelo Sistema de Ensino Aprender Brasil, sinaliza que a mesma, em fina coerência com os interesses mercadológicos (Banco Mundial, etc.), não assevera uma proposta política de formação em que a construção do conhecimento seja um instrumento capaz de contribuir para o desvelamento da prática social vigente. Entendemos que, o Sistema de Ensino Aprender Brasil apresenta uma proposta de formação convergente com as orientações vindas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, centrada na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades e competências, com forte presença de dimensões práticas e técnica e na valorização das experiências imediatas e cotidianas. Em síntese, propõe-se uma formação centrada nas “habilidades e competências necessárias para dar respostas aos desafios práticos e imediatos exigidos pelo mundo dos negócios”<sup>16</sup>.

Neste sentido, Moreto (2020), entende que a escola se constitui num “espaço privilegiado para formar trabalhadores qualificados para operar as novas tecnologias. Conformam-se os estudantes, os professores e a escola à lógica da globalização e, por conseguinte, do mercado” (p. 7).

Por meio do treinamento, os professores, aperfeiçoados tecnicamente para a gestão da sala de aula, instrumentalizariam os estudantes, pelas habilidades e competências necessárias para a inserção no mercado de trabalho, a serem trabalhadores flexíveis, e estes se adaptariam às necessidades do mercado. Com o domínio das habilidades, técnicas e competências, produziram mais e melhor em qualquer situação [...] (Moreto, 2020, p. 11)

---

16. Sobre o interesse do Sistema de Ensino Aprender Brasil em oferecer produtos e serviços para as Secretarias Municipais de Educação julgamos necessário as seguintes ponderações: a) A Editora atua como qualquer outra empresa na lógica do mercado. Portanto, a opção pela aquisição dos produtos e serviços é uma decisão dos municípios parceiros; b) Em relação a proposta pedagógica para a formação dos professores seria uma ingenuidade dos críticos desta proposta pensar que seria diferente. A empresa está atuando num mercado e, portanto, nada mais vantajoso (para a empresa) que elaborar uma proposta coerente com as políticas que foram formuladas em sintonia com os interesses do mercado (BNCC, por exemplo).

Para Saviani (2014), o objetivo não é a formação de um professor culto, mas um professor técnico. Diferente de um professor culto, que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade, o professor técnico, é aquele que simplesmente aplica regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos.

## **Considerações finais**

A análise sobre as implicações da esfera econômica na definição da política de formação de professores não significa o entendimento de que existe uma definição unilateral determinada, absoluta, pelas forças econômicas. Se a proposta de formação dos professores presente no “pacote” de produtos e serviços oferecidos pelo Sistema de Ensino Aprender Brasil, por um lado, permite afirmar que o conteúdo das propostas propõe para a formação o desenvolvimento de habilidades e competência - o aprender a aprender -, por outro lado, também é possível afirmar que esta implicação não ocorre de forma passiva e com o simples ajuste daqueles que estão envolvidos com um projeto de formação. Os professores, têm certo grau de autonomia e esta não será necessariamente usada para avigorar os fins aclamados pelos interesses glorificados do mundo empresarial. Os professores não são seguidores passivos das políticas estabelecidas a partir de cima (Apple, 1995) e sua longa história de prática de trabalho constitui-se em instrumento que pode contrariar os propósitos advindos do mundo dos negócios. Nesse sentido, podemos dizer que o professor é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito de formação: é objeto, na medida em que sua formação e exercício do seu trabalho estão associados às relações sociais capitalistas; é sujeito, na medida em que, ao responder às demandas decorridas da progressiva intelectualização do trabalho, sua formação permite desenvolver a capacidade de análise e intervenção na realidade, bem como formar sujeitos capazes de formular, mediado pelo conhecimento, outro projeto de sociedade (Kuenzer, 2011).

Entendemos que a dimensão formativa do professor se constitui num longo processo intencionalmente dirigido para a uma determinada prática social, cujo objetivo principal seja a realização da plena humanização dos indivíduos, conquistada através da transformação dos próprios indivíduos bem como das condições que condicionam sua existência.

[...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. (Martins, 2010, p. 15)

Para percorrer o caminho na direção deste objetivo, torna-se imprescindível uma consistente formação teórica e metodológica, de base científica, capaz de contribuir para a superação da visão imediata e fragmentada da realidade. Neste sentido, diferente de uma formação restringida aos interesses do mercado, propomos uma outra, preferencialmente aquela que reconheça a importâncias do desenvolvimento de outras dimensões do humano. Trata-se da formação do homem omnilateral<sup>17</sup>, que ao formular a crítica da sociedade capitalista que nutre uma formação unilateral e pragmática, propõe a superação deste modelo formativo. A formação omnilateral toma a formação humana como múltiplas determinações. Para Oliveira (2012, p. 12) na formação omnilateral, todas as dimensões do humano são igualmente relevantes: o intelectual, o corporal, o estético, o sensível, o transcendente, o social, enfim, todos os constitutivos do humano.

A formação omnilateral é a possibilidade do desenvolvimento do humano no sentido mais amplo possível, enquanto autorrealização de si próprio e dos outros, conquistada pela unidade do

---

17. Sobre a formação omnilateral ver: Marx, Karl e Engels, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Introdução e notas de Dangeville, Roger. Moraes Editora. Portugal: 1978; Manacorda, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

trabalho e instrução, do prático e do teórico, cujo horizonte é a emancipação humana. O homem omnilateral é a possibilidade de superação do homem unilateral, entendido como aquele alienado e desumanizado presente na realidade. “O homem desenvolvido é precisamente aquele que tem necessidade da totalidade das manifestações da vida humana” (Marx; Engels, 1978, p. 238).

A concepção emancipadora de formação de professores busca construir no processo formativo a indissociabilidade entre teoria e prática (Triviños, 2001). Tal concepção entende a formação como uma atividade humana que pretende transformar o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano. Entretanto, a atividade humana visando a transformação do mundo natural e social, não é concebida como uma ação estritamente utilitarista, mas como práxis, pois incorpora as dimensões do saber – que é uma atividade teórica – e do transformar – que é uma atividade prática (Vázquez, 2007).

Portanto, ainda que tenhamos clareza que a materialização de uma educação humanista emancipadora encontra dificuldades no interior de uma sociedade marcada por interesses conflitantes, pela desigualdade e pela exclusão, afirmamos a importância da dimensão política da educação e defendemos uma escola que assegure, através de suas ações didáticas e pedagógicas, a apropriação do conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade. Conforme entende Freitas (2007), uma formação de base científica e técnica para todos é condição necessária “para forjar uma nova qualidade da formação dos educadores”.

## Referências

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr./jun. 2012.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar. 2016.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Tradução Thomaz Tadeu da Silva *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49 jan./abr. 2012.

DUARTE, Newton. 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. 35-40, maio/agosto 2001.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schon não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, outubro 2007.

IDEB. Sistema de Ensino Aprende Brasil, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3hrVBrn>. Acesso em: 14 jan. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n.116, p. 667 - 688, jul./set. 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de DANGEVILLE, Roger. Portugal: Moraes Editora, 1978.

MORAES, Maria Cecília Marcondes de; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 265–281, maio/ago. 2005.

MORETO, Julio Antonio. Formação continuada de professores — professores excelentes: proposições do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25 e250047 p. 01-24, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3V48oOk>. Acesso em: 14 jun. 2021.

NERCOLINI, Graciela. **Parceria público-privada na rede municipal de educação de Marmeleiro – PR**: implicações para a organização do trabalho docente. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Francisco Beltrão-PR: UNIOESTE, 2021.

OLIVEIRA, da Rosa Avelino. **Marx, Marxismo e Educação**: uma carta a Paolo Nosella. Texto Impresso, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. As nebulosas Fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. **37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis: UFSC, 2015.

PERRENOUD, Philippe. A Arte de construir competências. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Abril Cultural, set. 2000.

SAAD FILHO, Alfredo. Neoliberalismo: uma análise marxista. **Marx e o Marxismo**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: v. 3, n. 4, p. 58-72, jan./jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António, (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M; SILVA, Tânia Mara T. (Orgs.). **O público e o privado**

**na história da educação brasileira:** concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.

SISTEMA de Ensino. Aprende Brasil Educação. Disponível em: <https://bit.ly/3nk7r9D>. Acesso em: 14 jan. 2022.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina.** Tese de doutorado, Florianópolis: PPGE/UFSC, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais. 2. ed. Porto Alegre: **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**, v. 4, Nov., 2001.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ZENELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino.** 2003. 318f. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas.



## CAPÍTULO 4

# O GESTE NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICA-CRÍTICA

*Alexandra Vanessa de Moura Baczinski*

*Franciele Soares dos Santos-Unioeste*

*Sueli Ribeiro Comar*

*Suely Aparecida Martins*

## **Introdução**

Dentre as diversas atividades desenvolvidas pelo Grupo de estudos e pesquisa Sociedade, Trabalho e Educação (Geste), da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão/PR destaca-se aquelas realizadas no âmbito da extensão universitária. Neste capítulo, enfatizamos as ações realizadas no período de 2016-2021, referentes a parceria estabelecida com o Colégio Estadual Mário de Andrade (Cema), Colégio Estadual Tancredo Neves, Colégio Estadual Colégio Estadual João Paulo II, Colégio Estadual Cristo Rei e Colégio Estadual Léo Flach no projeto de formação continuada de professores e que, podem ser observadas em momentos distintos, mas articulados quanto as suas finalidades.

Cabe ressaltar, que os projetos de formação continuada, abordam temas escolhidos democraticamente pelos profissionais que atuam nas escolas e que possibilitem aos professores e a comunidade escolar conhecimentos acerca dos fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica, bem como a compreensão de suas problemáticas relacionadas ao contexto das transformações da sociedade, do Estado e das políticas educacionais.

Neste texto, apresentamos o processo de formação continuada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica realizado nos anos de 2016 a 2021, junto as escolas citadas. Tem por objetivo descrever o

caminho percorrido, as possibilidades, bem como refletir sobre os desafios encontrados. Para tanto, o texto apresenta primeiramente reflexões sobre a pedagogia histórico-crítica como fundamento das ações de formação continuada, para posteriormente, demonstrar a organização dos cursos de formação, os conteúdos abordados.

### **A pedagogia histórico-crítica como fundamento teórico-metodológico das ações de formação continuada**

As ações desenvolvidas pelo Grupo de estudos e pesquisa Sociedade, trabalho e educação (Geste) junto as escolas do município de Francisco Beltrão- PR, tem por objetivo estudar, discutir e compreender os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica-PHC com vistas à construção de uma prática educativa comprometida com a formação integral dos educandos. E também, entender as relações entre as determinações das transformações do mundo do trabalho, do Estado e das políticas educacionais sobre as escolas. O grupo Geste desde de sua criação desenvolve atividades de extensão com foco na formação continuada de professores e agentes educacionais na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

A pedagogia histórico-crítica como uma pedagogia contra-hegemônica, atua em defesa da classe trabalhadora e da escola como espaço de transmissão do saber erudito, construído pelo conjunto dos homens em suas relações históricas, em prol da transformação social. Consiste em uma concepção revolucionária de educação, correspondente à ideologia da classe trabalhadora, que visa a superação das desigualdades, contrapondo-se a visão liberal burguesa.

Esta pedagogia remonta do início dos anos de 1980, sua fundamentação teórica-metodológica é o materialismo histórico. Articula-se a um projeto revolucionário de educação, pois, compreende-se que o papel da escola diz respeito à socialização do saber sistematizado historicamente construído pelo homem. Portanto, “[...] a educação é entendida como um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim, sendo a compreensão da natureza da educação passa pela compre-

ensão da natureza humana” (Saviani, 2005, p. 11), bem como “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos [...] ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. (Saviani, 2005, p. 12).

Nesse cenário, a escola deve propiciar as condições necessárias para transmissão e assimilação desse saber. Devido a esta compreensão, a concepção de trabalho educativo na PHC caracteriza-se como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2005, p. 13).

A didática da pedagogia histórico-crítica parte da prática social, comum ao aluno e o professor, porém com compreensões distintas desta. A prática social é o ponto de partida do processo de ensino aprendizagem, que gera a necessidade da problematização, quando se questiona os problemas da prática social, para posteriormente disponibilizar ao aluno a possibilidade da apropriação do conhecimento científico por meio da instrumentalização. A incorporação desses conhecimentos busca efetivar uma nova ação do aluno frente à realidade. Desta forma, na pedagogia histórico-crítica:

[...] a educação escolar é valorizada, tendo o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, tendo o diálogo entre professores e alunos, o respeito ao desenvolvimento psicológico dos educandos e superando a visão de senso comum, incorporando a experiência inicial do educando ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade. (Saviani, 2008 apud Marsiglia, 2011, p. 103)

A educação cabe ainda papel de identificar os elementos culturais que deverão ser assimilados e maneiras mais adequadas para a realização desse processo. Oportunizar a aprendizagem “[...] do conhecimento elaborado, e não do conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não à cultura popular” (Saviani, 2005, p. 14).

Tendo em vista tais pressupostos teóricos em relação a educação e ao ensino é que se coloca a importância da formação de professores na PHC, ou seja, ela prescinde de bases sólidas, fundamentada em conhecimentos científicos, que orientem as análises e proposições acerca do desenvolvimento do trabalho educativo, objetivando a

[...] formação do homem como ser genérico, conhecedor da realidade concreta que determina sua existência na sociedade de classes, bem como das possibilidades de transformação consciente dessa realidade. (Mazzeu, s/d, p. 5)

Como afirmam Marsiglia e Martins (2013):

O professor, em formação inicial ou continuada, deve preparar-se para atuar na prática social e esta não é a “sua” prática, como sinalizam as pedagogias do “aprender a aprender”, adotadas e reverenciadas na atualidade na mesma medida de seu grau de alienação. A prática social é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico. (p. 98)

Num momento histórico de avanço de políticas neoliberais em que a mercadorização da educação, a escola pública tem sido capturada por dentro. Se já não bastasse a submissão a avaliações externas, ao uso de materiais didáticos e plataformas interativas produzidos por grandes grupos empresariais, observa-se também a formação continuada de professores tendo aporte de instituições empresariais que trazem as pedagogias do aprender a aprender como referência. Assiste-se a desvalorização do conhecimento científico e o esvaziamento na formação de professores, que passa a ser centrada no conhecimento tácito e na adequação a lógica do mercado. Somado a isso, temos o processo de precarização do trabalho docente.

É neste contexto que o grupo de Pesquisa Geste tem realizado ações de formação continuada de professores em conjunto com escolas estaduais públicas do município de Francisco Beltrão-PR, com

intuito de reafirmar a importância da PHC como pedagogia contra hegemônica e, ao mesmo tempo, destacar a importância da extensão universitária nas suas atividades como elemento fundamental e que propicia a aproximação com a escola, numa relação pautada no diálogo e no compromisso com a educação pública e de qualidade.

Assim, apresentamos as atividades de formação continuada com professores das escolas estaduais de Francisco Beltrão referentes ao período de 2016 a 2021 e que podem ser observadas em momentos distintos, mas articulados quanto as suas finalidades. O primeiro momento (2016-2018) foi resultado da parceria com o Colégio Estadual Mário de Andrade; o segundo (2018-2021), marca a parceria com mais escolas, sendo elas Colégio Estadual Tancredo Neves, Colégio Estadual João Paulo II, Colégio Estadual Cristo Rei e Colégio Estadual Léo Flach. De maneira geral, o objetivo norteador destas atividades foi compreender os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica-PHC com vistas à construção de uma prática educativa comprometida com a formação integral dos educandos. A seguir, contextualizamos e descrevemos as ações realizadas, considerando estes dois momentos.

### **As ações de formação continuada no Colégio Estadual Mário de Andrade (2016-2018)**

No Paraná, desde 2003, construiu-se um projeto educacional com base na Pedagogia Histórico-Crítica. Na gestão do governador Roberto Requião de Mello e Silva (2003-2010) esta pedagogia tornou-se proposta oficial do estado como política educacional e tornou-se referência para a reforma curricular promovida pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), que culminou na elaboração das Diretrizes Estaduais Curriculares do Paraná-DCEs, organizada por meio de em um processo coletivo de estudo, pesquisa e de formação continuada. Todavia, podemos afirmar, a partir de Baczinski (2000) que os avanços foram mais no plano político e legal do que efetivamente nas escolas.

Nos anos seguintes, durante os governos de Beto Richa (2011-2017), não houve alteração na base teórica e legal orientadora da educação no Paraná, todavia a partir das orientações da SEED estas passaram a incorporar outras matrizes teóricas, pautadas nas pedagogias hegemônicas, centradas no aprender a aprender. Este processo foi acelerado a partir de 2015, durante o segundo mandato de Beto Richa. Como consequência, houve o esvaziamento da formação continuada, prevalecendo cursos fragmentados com orientações teóricas diversas. Foi neste contexto que em 2016 a SEED, a partir dos núcleos regionais de educação, sinalizaram para a necessidade de revisão pelas escolas dos documentos escolares. Neste sentido, a direção e equipe pedagógica do Colégio Estadual Mário de Andrade se colocaram no desafio desta reescrita conjunta com seus professores e demais educadores da escola.

Embora o momento da educação no Paraná se mostrasse adverso a proposta pedagógica da PHC, ela ainda era, mesmo que no plano legal, a matriz teórica orientadora da política educacional no estado e, mais do que isso, se fazia presente, mesmo com contradições, em muitas escolas orientando o trabalho de gestores e corpo docente. Portanto, foi imbuído da necessidade da revisão do Projeto Político Pedagógico da escola, que houve a aproximação do Colégio Estadual Mário de Andrade com o grupo Geste, com a finalidade de que o grupo pudesse contribuir num processo de formação continuada que embasado na PHC, ajudasse na reestruturação do PPP. Assim, no período de 2016 a 2018 aconteceram encontros para reestruturar o Projeto Político Pedagógico, desde o marco situacional, conceitual até o operacional. A partir da escolha democrática de temas pelos profissionais que, na época, atuavam na instituição, estruturou-se o processo de formação, apresentado no quadro abaixo:

<b>Título:</b>	<b>Ano:</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Programação:</b>
<b>Curso: Revisitando os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica: seus limites e desafios.</b>	2016	<p>1.Desenvolver ação de formação continuada junto à comunidade escolar do Colégio Estadual Mário de Andrade.</p> <p>2.Revisitar os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica em diálogo com as pedagogias contemporâneas, a fim de identificar os limites e possibilidades da ação educativa no espaço escolar.</p>	<p>UNIDADE 1 – Fundamentos da pedagogia histórico-crítica; organização do trabalho pedagógico para garantia do processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>UNIDADE 2 – Princípios da atividade pedagógica</p> <p>UNIDADE 3 – Projeto político pedagógico – articulação do trabalho pedagógico</p> <p>UNIDADE 4 – Síntese das unidades 1, 2 e 3; avaliação do Curso de Formação Continuada.</p>
<b>Curso: Formação continuada de professores: temas contemporâneos da educação</b>	2017	<p>1.Contribuir com a necessária formação continuada da comunidade escolar, fundamentar o debate em torno das questões contemporâneas que afetam as relações humanas e se manifestam na escola, como a diversidade cultural e as questões de gênero e identidade,</p> <p>2. Colaborar com a reorganização pedagógica da escola com debate sobre questões relacionadas ao planejamento e conselho de classe, bem como, alimentar a relação da universidade com a educação básica</p>	<p>Encontro 1: Transformações do mundo do trabalho, formação humana e educação profissional;</p> <p>Encontro 2: O Papel do Conselho de Classe como avaliação Formativa</p> <p>Encontro 3: Multiculturalismo e educação</p> <p>Encontro 4: Planejamento e Avaliação: reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica</p> <p>Encontro 5: Síntese e avaliação do curso</p>

<b>Título:</b>	<b>Ano:</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Programação:</b>
<b>Curso: Formação continuada de professores e agentes educacionais para operacionalização do projeto político-pedagógico na perspectiva da pedagogia histórico-crítica</b>	2018	1.Desenvolver ação de formação continuada de professores e agentes educacionais na perspectiva da PHC junto à comunidade escolar do CEMA; 2. Instrumentalizar o processo de operacionalização do PPP na organização o trabalho pedagógico realizado na instituição.	Encontro 1: O uso das tecnologias como ferramenta para ação docente Encontro 2: Conselho de Classe na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica Encontro 3: Didática da pedagogia histórico-crítica

Fonte: Grupo Geste, 2021.

Reiteramos que a agenda formativa entre os anos de 2016 e 2018 voltaram-se para os fundamentos teóricos e metodológicos da PHC e tal debate emergiu das necessidades expostas pelos professores temporários, os quais ainda não haviam debatido esses fundamentos. Importante destacar, também que os desdobramentos das reflexões teóricas, se tornaram a base para que mudanças significativas fossem promovidas na elaboração do Projeto Político pedagógico, nos processos avaliativos e nas questões didático-metodológicas do Colégio Mario de Andrade.

Em avaliação ocorrida ao final de cada etapa formativa, gestores e professores relataram que a revisão do trabalho pedagógico, mediada pela perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica, propiciaram avanços significativos nas práticas cotidianas.

Kuenzer (2010), ao se referir as mudanças necessárias para superar as limitações que ainda vemos a partir da fragmentação entre teoria e prática, defende os seguintes pressupostos:

- Articulação entre Conhecimento básico e conhecimento específico a partir do mundo do trabalho, das ciências e todas as áreas de Conhecimento;

- Articulação entre conhecimento do trabalho e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho;

- Articulação dos diferentes atores para a construção da proposta: setores organizados de sociedade civil, professores e pedagogos, responsáveis pela gestão estatal de educação e responsáveis pela formação de profissionais de educação.

De modo geral, tramitamos esses pressupostos nos debates e no diálogo com os docentes. Do ponto de vista metodológico, os encontros foram precedidos de leituras prévias pelos participantes. Embora na avaliação final foi ressaltada a dificuldade com as leituras, dado a falta de tempo e acúmulo de trabalho, destaca-se os intensos debates entre os educadores do Geste e do Cema, possibilitando um estudo sobre a PHC de modo a contribuir no processo de reelaboração do PPP. Vale destacar que uma das questões que permearam os cursos foi a inquietação quanto a operacionalização da PHC na prática docente. Como ensinar matemática, português, sociologia, geografia, enfim, as diversas disciplinas, a partir desta pedagogia? Questões prementes para que a PHC possa avançar e que ainda requer estudos e debates.

Por fim, avalia-se a importância desta atividade pelo Geste à medida que reforçou a relação universidade e escola, reafirmou a necessidade estudos aprofundados da PHC como base para a educação escolar e como resistência num momento marcado por diversos recuos das políticas públicas de educação no Brasil e no Paraná.

### **As ações de formação continuada entre 2018-2021 e a ampliação na participação de escolas**

Ainda em 2018, temos a parceria com as escolas Colégio Estadual Tancredo Neves, Colégio Estadual Colégio Estadual João Paulo II, Colégio Estadual Cristo Rei. Os cursos destinados a estas escolas objetivaram compreender os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica-PHC com vistas à construção de uma prática educativa comprometida com a formação integral dos educandos. Posteriormente, (2019 e 2021), os cursos contaram

com a inserção da participação do Cema e do Colégio Estadual Léo Flach, e por sua vez, objetivaram mediar a reflexão sobre as mudanças nas políticas educacionais observadas no país a partir da reforma do Ensino Médio (2017) e da aprovação da Base Nacional Curricular Comum (2018). Foram realizados nos anos de 2019, presencialmente, e em 2021, no formato remoto, encontros, trocas de experiências e diálogos com professores para refletir sobre as alterações na legislação brasileira e como estas já se faziam presentes nas escolas paranaenses, impostas de cima para baixo, sem debates e indicando normativas a serem seguidas e cumpridas, bem como para dialogar com as possibilidades de resistência a partir da Pedagogia Histórica crítica. Como pode-se observar no quadro abaixo:

<b>Título:</b>	<b>Ano:</b>	<b>Público:</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Programação:</b>
<b>Curso: Formação continuada de professores e agentes educacionais na perspectiva da pedagogia histórico-crítica</b>	2018	Comunidade escolar do Colégio Estadual Tancredo Neves, do Colégio Estadual João Paulo e Colégio Estadual Cristo Rei, compreendendo professores, agentes educacionais e de apoio.	1. Desenvolver ação de formação continuada na perspectiva da PHC junto à comunidade escolar dos dois colégios; 2. Proporcionar aos professores e funcionários conhecimentos acerca dos fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica; 3. Instrumentalizar o trabalho pedagógico desenvolvido no contexto escolar por estes sujeitos.	Encontro 1: Pedagogia histórico-crítica e currículo Encontro 2: O materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica Encontro 3: Trabalho, educação e formação humana integral na pedagogia histórico-crítica Encontro 4: Pedagogia histórico-crítica e a prática educativa Encontro 5: Juventudes, ensino médio e pedagogia histórico-crítica Encontro 6: Metodologia e avaliação na pedagogia histórico-crítica

<b>Título:</b>	<b>Ano:</b>	<b>Público:</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Programação:</b>
<b>Projeto:</b> <b>A escola como espaço de resistência e formação humana</b>	2019	Comunidade escolar das Escolas Públicas de Francisco Beltrão, compreendendo professores, pedagogos, estudantes, pais e membros dos órgãos colegiados (APMF, Conselho Escolar e Grêmios Estudantis)	1. Atender as demandas das escolas públicas municipais e estaduais de Francisco Beltrão-PR, oferecendo cursos de formação que possibilitem aos professores e a comunidade escolar conhecimentos acerca dos fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica, bem como a compreensão de suas problemáticas relacionadas ao contexto das transformações da sociedade, do Estado e das políticas educacionais.	Encontros: Tema: Formação continuada na perspectiva da PHC junto à comunidade escolar do município de Francisco Beltrão-PR;
<b>Curso:</b> <b>Curso de Formação de Professores: Formação como resistência.</b>	2021	Professores do Colégio Estadual Mário de Andrade e Léo Flach	1. Contribuir com a formação dos professores destas escolas a partir de debates relacionados à política educacional atual e sua implementação na rede estadual do Paraná, que serão problematizados tendo como base teórica o materialismo histórico e dialético e Pedagogia Histórico-Crítica.	Encontro 1: A proposta de Educação do governo do Paraná em tempos de Pandemia e sua operacionalização na escola; Encontro 2: O mundo do trabalho no contexto do capitalismo contemporâneo. Relação tecnologia e trabalho – que tipo humano formar para o mercado de trabalho? Encontro 3: O “Estado Educador” implementa reformas empresariais na educação pública para formar o tipo humano para o mercado: Desmantelamento da educação/da Ciência e do trabalho do professor/empresariado e educação;

<b>Título:</b>	<b>Ano:</b>	<b>Público:</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Programação:</b>
				Encontro 4: Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens; Encontro 5: A resistência ativa dos educadores: a PHC e os desafios do ensino e aprendizagem do conhecimento – a questão do método/didática Encontro 6: A resistência ativa dos educadores: a PHC e a defesa do ensino do conhecimento

Fonte: Grupo Geste, 2022.

Nos últimos anos, no estado do Paraná, mas também em nível federal, experienciamos grandes retrocessos no âmbito das políticas educacionais. A aprovação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, realizado no ano de 2017, revelou, como afirma Santos e Orso (2020, p. 161) “[...] um ataque frontal à escola, ao professor e aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade”. Neste sentido, adentra-se na escola termos modernos convergentes com a linguagem empresarial, ou seja, responsabilização, publicização dos resultados, comparações, alinhamento curricular. E para este último, a mídia social trabalha incansavelmente, basta aqui lembrar o *slogan* da nova BNCC, disseminado por grandes redes de comunicação “O Brasil terá, pela primeira vez, uma Base Nacional Comum Curricular.” Com a Base, todos os estudantes do país, de escolas públicas ou particulares, terão os mesmos direitos de aprendizagem. Se a Base é a mesma, as oportunidades, também serão (Brasil/MEC, 2018).

Somando-se a isso, temos as mudanças apresentadas para o Ensino Médio foram estabelecidas pela da Lei nº 13.415/2017, que direcionou a reforma curricular deste nível de ensino, criando também, o chamado Novo Ensino Médio-NEM. As alterações promovidas, não afetaram somente a formação dos estudantes, mas

trouxeram grandes e profundas transformações nas políticas de formação continuada de professores, para assim, efetivar a reestruturação curricular, afetando drasticamente o trabalho docente.

No estado do Paraná o NEM, foi implementado em algumas escolas pilotos em 2021, mas somente em 2022 por meio de instrução normativa 008/2021, este estendeu-se para as demais escolas. Porém, já em 2021 houve a aprovação do Referencial Curricular para o Ensino Médio pelo Conselho Estadual de Educação (Deliberação nº 04/2021 do CEE/PR) juntamente com as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio. Em seguida, o documento foi homologado pela Resolução nº 3.416 de 06 de agosto de 2021. Nesse cenário, as formações pedagógicas destinadas aos docentes do ensino médio passaram a se adequar as novas exigências do NEM, e têm recebido especial atenção por parte do governo do estado.

Cabe destacar ainda, que este processo se relaciona com as políticas educacionais neoliberais, pois é a partir destas que percebemos que o trabalho docente sofre vários impactos, bem como inúmeras interferências. Neste contexto, busca-se ajustar a formação de docentes ao sistema, além de ocorrer um processo de alinhamento e padronização do trabalho docente, que por sua vez, ocasiona a perda de autonomia, identidade e a desprofissionalização do magistério. O que vem se tornando evidente durante o processo de implementação do Novo Ensino Médio paranaense, por exemplo. Por isso, avaliamos que as temáticas escolhidas democraticamente pelas escolas para estudos nos últimos cursos de formação continuada, demonstram a urgência da resistência, bem como da compreensão deste cenário.

Neste caminho, as ações desenvolvidas pelo grupo Geste, são tomadas de singular importância, pelo fato de ir ao encontro de uma formação que esteja vinculada ao contexto universitário. Como considerou Saviani (2014) duas dimensões precisam ser enfrentadas simultaneamente e consideradas imediatamente imprescindíveis, como política para melhores resultados de médio e longo prazo na formação de professores: a necessidade de adoção de políticas consistentes, que efetivamente viabilizem a melhoria das condições de exer-

cício do trabalho do professor, e a necessidade de se criar uma rede para formação de professores, ancorada nas universidades públicas.

## **Considerações finais**

A organização dos projetos de formação continuada teve como objetivo primeiro superar os processos formativos existentes nas escolas, direcionados pela Secretaria Estadual de Educação - SEED, que na avaliação dos colegiados das escolas não atendiam as necessidades, em sua forma e conteúdo, considerando os caminhos até então percorridos no campo da formação continuada dos seus docentes. Nesse sentido, a decisão de buscar uma formação continuada diversa da ofertada pela SEED, decorre do fato de que as escolas tem uma organização própria, e direcionar as ações de organização do trabalho pedagógico a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e os encaminhamentos de formação continuada da SEED não corroboravam com este direcionamento. É devido a este cenário, que equipes pedagógicas em conjunto com as direções das escolas, vem buscando a parceria com o Geste-Unioeste-FBe, considerando os fundamentos teóricos que orientam as práticas de pesquisa deste grupo.

Entendemos que a PHC no contexto escolar está em processo de construção e elaboração. Acreditamos também, que as experiências realizadas em processo de colaboração como o grupo Geste, tendem a caminhar como consolidação de uma pedagogia contra-hegemônica, apesar dos limites que estão postos dentro de relações capitalistas de produção.

Um desses limites se dá pelo fato de que a formação de professores no Brasil, historicamente, não tem sido reconhecida como um direito do professor e dever do Estado. A formação ficou sob a responsabilidade de iniciativas individuais dos professores e oferecidas, predominantemente, pelo setor privado<sup>18</sup>. Conjuntamente a

---

18. Os dados do censo da educação superior (2017) revelam que a maioria dos professores deste País é formada em instituições privadas (62,1%). Das matrículas no ensino privado, 64,1% estão na modalidade a distância.

esse processo a legislação dos últimos anos, as quais deveram garantir efetivas propostas formativas, e aqui citamos a nova BNCC e o NEM, contribuem, muito mais para a precarização da formação teórica dos docentes, legando a esses, uma tendência a formação para as competências e ao notório saber, compreendido, nesta análise como um grande retrocesso nas matizes da formação docente, pois,

O reconhecimento do notório saber é uma afronta aos profissionais e especialistas da educação que acreditam que para exercer a profissão professor é necessário mais que o domínio dos conteúdos específicos. É necessário compreender, sobretudo na Educação Profissional, as relações didático-política, pedagógica, histórico-cultural dos processos educacionais, bem como entender que a base estruturante dos cursos de EP, para a formação integral dos técnicos, requer ser balizada na interação da ciência, tecnologia, cultura, arte, política, e áreas científicas específicas dos saberes. (Costa, 2018, p. 253)

De outro modo a precarização habitual das condições de trabalho transforma o docente num profissional associado à lógica de racionalização e controle de suas ações. O processo produtivo subdividido em etapas cada vez mais simples retira do professor a perspectiva e compreensão do todo, retira a sua identidade e autonomia.

Reconhecendo as consequências desse nefasto projeto hegemônico sobre a formação docente do país, o grupo Geste, se empenhou, ao longo do trabalho com as escolas, numa formação continuada capaz de causar um estranhamento sobre questões preestabelecidas, tanto no campo individual e coletivo, abrindo caminho para a formação, a partir das demandas apontadas pelos coletivos das escolas. Aqui, o sentido de coletivo encontra-se com a retórica de Paulo Freire (1998) o qual argumenta que é na atuação no mundo que nos fazemos, é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper. Ainda para o autor, todo processo formativo implica

na conscientização, participação, reflexão e a ação do indivíduo sobre o mundo para atuar e transformar a realidade.

Essas categorias foram basilares nas ações do Geste, sendo assim, reconhecemos que o objetivo da formação oferecida foi atingido, uma vez que os debates demonstraram que os professores envolvidos, argumentaram com propriedade sobre questões complexas da atualidade educacional do país e das suas escolas. Não faltou nesses debates a emoção de muitas tarefas cumpridas e outras a serem enfrentadas, apesar das adversidades políticas as quais assistimos no campo educacional. Tudo isso nos reafirma a importância dos pressupostos da PHC como elemento norteador da formação continuada e das ações das escolas. Muitos desafios foram percebidos nesse percurso, o que indica a necessidade de continuidade dos trabalhos.

## Referências

COSTA, Maria Adélia. O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional. **Revista Profissão Docente**, Uberaba-MG, v. 18, n. 39, p. 239-254, jul./dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessário a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

KUENZER, Acácia. **As Mudanças no Mundo do Trabalho e a Educação**: novos desafios para a gestão. Disponível em: <https://bit.ly/3LVXLvx>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Marcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3BEUcVn>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MARSIGLIA, Ana Carolina. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina (org.) **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. Pedagogia histórico-crítica e formação de professores: proposições e categorias. **Anped**. Disponível em: <https://bit.ly/3PvGxWi>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, José Paulino. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; RSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.



## A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO CURRÍCULO: IMPACTOS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS

*Marina Silva da Luz*

*Alexandra Vanessa de Moura Baczinski*

### **Introdução**

O objeto de análise deste trabalho, que resulta de pesquisa de Iniciação Científica, compreende a Base Nacional Comum Curricular aprovada em versão final em dezembro de 2018, e o conceito de formação integral nela explicitado. Para tanto, iniciamos fazendo uma retrospectiva sobre o conceito de formação omnilateral e seu oposto, a formação unilateral.

Foi através da Revolução Industrial e do surgimento do Fordismo, Taylorismo e Toyotismo que se acentuou ainda mais a separação entre educação humanista e trabalho. A partir deste modelo ocorre uma separação do trabalho manual e intelectual, porém Marx e Engels, defendem que é preciso unir trabalho produtivo com educação, a fim de atingir uma formação politécnica aos trabalhadores, dando a eles a possibilidade de saber também de outras funções.

A formação desde o princípio até os dias atuais tem caráter economicista dentro da educação, serve para atender os interesses da classe dominante. Se não bastasse conta com as instituições de ensino para objetivar tal formação bem longe da formação do sujeito crítico, omnilateral, tendo em vista que a BNCC se pauta nas competências e traz a promessa de um ensino de qualidade e igualitário visto que adequa-se tanto para as escolas públicas quanto as particulares e a razão pela qual ela foi tão “aceita”, é justamente o fato de fazer um apelo à vinculação da formação ao mundo da vida e valorizar a experiência dos alunos, as competências se anunciam como uma alternativa ao currículo dito ‘tradicional’, criticado por ser conteudista e não estabelecer relação entre os conhecimentos escolares e a realidade, usando

deste ponto fraco do ensino tradicional se apresenta como inovador, no entanto, também traz uma falsa solução, visto que, os alunos vão para a escola se preparar para o mercado de trabalho.

Partindo desse pressuposto buscamos mostrar que a BNCC não possibilita de forma efetiva uma formação integral, por meio da educação escolar, tendo em vista a organização curricular por competências, conforme indicado no referido documento. O que nos leva a entender que a Base contribui para uma formação unilateral, coerente com o modelo de sociedade atual, onde o homem se forma de modo fragmentado, unilateral, tornando difícil ao ser humano a libertação, e dessa forma se mantém numa relação de escravidão, reduzido a mercadoria.

A análise proposta para esta pesquisa se justifica pela atualidade do documento da BNCC e suas interferências na organização curricular das escolas brasileiras. O tema “formação integral” também se encontra no centro do debate educacional dos últimos anos, estando presente em diferentes documentos e legislações, nacionais e internacionais.

O estágio atual de desenvolvimento da sociedade moderna exige dos sujeitos novas capacidades, habilidades profissionais e sociais, decorrentes do incontável crescimento das forças produtivas. Sendo a escola uma eminente instituição de formação humana torna-se profícuo o momento para pensar sobre o seu papel. Neste contexto, onde a ideologia afluyente dissemina padrões culturais de comportamento e de pensamento ausentando as capacidades reflexivas, crítica, de autonomia e de pensamento conceitual próprias dos seres humanos, impõe-se imprescindível uma análise crítica e reflexiva acerca do papel da escola e o compromisso de promover a formação integral dos seres humanos que por ela passarem. Desta forma, o problema central que incitou a reflexão a ser desenvolvida neste estudo consiste em responder à seguinte questão: Em que medida a organização curricular por competências, proposta na BNCC, pode promover uma formação integral do sujeito?

Objetivamos, portanto, estudar o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e artigos que falem sobre o

mesmo, a fim de analisar a possibilidade de formação integral a partir da organização curricular nela proposta; compreender o conceito de desenvolvimento omnilateral desenvolvido por Karl Marx; analisar o conceito de “formação integral” apresentado na BNCC; caracterizar a proposta curricular definida na BNCC de modo a considerar as possibilidades de a educação escolar proporcionar um desenvolvimento integral do sujeito; e por fim, analisar os desafios das escolas frente à BNCC que tem chegado como um currículo.

Resultante de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, o presente texto está organizado, de modo que no primeiro momento apresentamos o estudo feito sobre o conceito de formação integral a partir de Karl Marx, dando ênfase a omnilateralidade. No segundo momento apresentamos uma síntese dos estudos feitos acerca da BNCC e o conceito de formação integral por ela definido, e por fim apresentamos nossas considerações acerca do tema proposto para essa pesquisa.

## **Discussão teórica**

### ***Formação Omnilateral***

A separação entre educação humanista e trabalho se acentua com a revolução industrial, através do Fordismo Taylorismo e Toyotismo, a indústria automobilística fordista sistematizou o trabalho mecanizado por meio da esteira de montagem. A Ford padronizou a fabricação de alguns modelos e implantou a produção de carros em série, e que ao lado dos métodos desenvolvidos por F. Taylor, passa a produzir em massa. Para garantir a força de trabalho num ritmo extenuante da produção, Ford organiza-se a partir da lógica do pagamento de altos salários usando os princípios da prosperidade. O Toyotismo também vai partir da subjetividade de trabalho já utilizado por Ford.

Esse modelo fordista de produção em massa foi universalizado combinando com as técnicas de administração do taylorismo, ao passo que tudo vai se firmando se amplia os direitos sociais para dimi-

nuir os conflitos na relação capital-trabalho. Taylor tinha uma preocupação com o desperdício. As suas normas de administração, visava a exploração do trabalho em seu limite máximo, daí o estudo minucioso do tempo e movimento, sendo aqui um dos pontos fundamentais para a separação entre planejamento e execução do trabalho. Vale destacar que a partir desse ponto se evidencia a realização de tarefas com tempo cronometrado, ao lado da divisão do trabalho intelectual e trabalho mecânico utilizando critérios de inferioridade mental.

É a partir deste modelo que se acentua a formação unilateral de acordo com Marx e Engels, é preciso unir trabalho produtivo com educação, ele defende a formação para os trabalhos politécnicos, na qual o trabalhador tenha a possibilidade de saber também de outras funções, mas o principal ponto é que não servisse este conhecimento para o indivíduo desempenhar diversas tarefas para o desenvolvimento da grande indústria, mas sim que ele tivesse conhecimentos acerca dos procedimentos tecnológicos da totalidade da produção. Ou seja, seria o trabalhador ter conhecimento técnico para compreender o processo como um todo o que permitiria aos trabalhadores ter o controle desse processo, o qual foi tirado com a divisão do trabalho. O que significa que obter o controle do saber dentro da fábrica também consegue controlar os trabalhadores. É fato que não é desejo da sociedade capitalista que se tenha uma formação integral, todo homem precisa exercitar o cérebro para chegar a tal formação (Baczinski, 2017).

A inteligência da grande maioria dos homens, disse A. Smith, forma-se necessariamente a partir das suas ocupações normais. Um homem que passa toda a sua vida a efetuar um pequeníssimo número de operações simples (...) não tem ocasião de desenvolver a sua inteligência nem de exercer a sua imaginação (...), e torna-se em geral tão estúpido e tão ignorante quanta é possível a uma criatura humana tornar-se.” (Marx; Engels, 1978, p. 201)

No entanto, a maior parte da indústria usava de forma abrupta a mão de obra infantil, não dando oportunidade para o seu desen-

volvimento intelectual os colocando em máquinas cujo não era necessário nem saber ler e escrever e desta forma negligenciando com os mesmos, que quando passavam da idade para tal serviço, eram demitidos, estes sem saber fazer outra coisa acabavam por cair no mundo do crime. Marx e Engels afirmam que:

A sociedade não pode permitir nem aos pais nem aos patrões empregar no trabalho as suas crianças e os seus adolescentes, a menos que combinassem este trabalho produtivo com a educação. Por educação, entendemos três coisas: 1 Educação intelectual; 2. Educação corporal, tal como e produzida pelos exercícios de ginastica e militares; 3 Educação tecnológica, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria. (Marx; Engels, 1978, p. 223)

O primeiro aspecto, da educação mental pode se tratar do estudo dos conteúdos, bem como a cultura geral e a formação no tempo livre das crianças. A educação corporal é importante à classe trabalhadora para a atividade e a resistência física em condições de desgastes de trabalho. A ideia de educação tecnológica diz respeito às necessidades de conhecer o processo de produção para deixar de ser vítima do capital. Apoiado em Marx entende-se que o trabalhador, durante toda sua existência, nada mais é do que força de trabalho e que todo seu tempo disponível é por natureza para o trabalho, portanto é um objeto do capital (Marx; Engels, 1978).

Para ficar mais especificado essa relação de trabalho alienado, um exemplo claro é a linha de produção já citada acima, o trabalhador não reconhece o produto final e tão pouco sabe seu destino ou o lucro obtido com o mesmo, é a partir daqui que se percebe que o trabalho é necessidade e não realização, se trabalha para sobreviver e nunca se trabalha somente o necessário, mas, para contemplar os interesses daqueles que exercem poder sobre os trabalhadores. O sujeito alienado

não consegue perceber a possibilidade de mudança, aquele que não se reconhece na sua atividade de trabalho, acaba por não se satisfazer e desta forma se desgastando fisicamente e psicologicamente, não sobrando tempo para exercitar o cérebro, que de acordo com Marx é uma atividade essencial para a formação integral.

Numa sociedade racional, seja que criança for, a partir da idade de nove anos, deve ser um trabalhador produtivo, tal como um adulto em posse de todos os seus meios não pode desobrigar-se da lei geral da natureza, segundo a qual aquele que quer comer deve igualmente trabalhar, não só com o seu cérebro, mas também com as suas mãos”. (Marx; Engels, 1978, p. 221-222)

Porém, o homem se limita a sociedade capitalista e se forma na unilateralidade, o ser humano, ao invés de se libertar, passa a ter uma relação de escravidão, neste cenário ele se reduz em mercadoria. A formação desde o princípio até os dias atuais tem caráter economicista dentro da educação, serve para atender os interesses da classe dominante. Diante desta multiplicidade de fatores, a educação unilateral forma somente sujeitos para o mercado de trabalho.

O ato da repetição nas grandes indústrias torna o indivíduo incapaz de usar toda a capacidade do seu cérebro em outras atividades do seu dia a dia, o tornando incapaz de atingir o desenvolvimento integral. Ainda de acordo com Marx a divisão do trabalho traz a distribuição de seus produtos de forma desigual, acentuando uma hierarquia entre trabalho manual e intelectual, os indivíduos vendem sua força de trabalho sem perceber que está sendo alienado enquanto outros gozam alienadamente da riqueza socialmente produzida e, assim surge as desigualdades sociais. As sociedades modernas representam o ponto de partida para todas as formas de alienação. As grandes indústrias juntamente com o capitalismo não têm interesse que os indivíduos tenham formação integral, pois, desta forma fica mais fácil de manipulá-los (Marx; Engels, 1978).

A escola é a instituição responsável pela educação, no entanto, não tem cumprido seu papel mediante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo atual. Transformações estas que vem dos avanços tecnológicos, o homem vive nesse universo globalizado, mas não tem noção do que acontece ao seu redor. Realidade que afeta os sentidos e significados dos indivíduos e cria inúmeras culturas.

Diante deste cenário se faz necessário que a formação de uma criança vá além de somente adquirir conhecimentos que servirão para ingressar numa boa faculdade ou no mercado de trabalho, para tanto se faz necessário pensar que a educação não se trata de uma mera transmissão e da aprendizagem de conteúdo, mas também do desenvolvimento pessoal do indivíduo. O ensino no Brasil é marcado por uma dualidade entre ciência e trabalho que se explica através da estrutura social de classes que foi implanta pelo capitalismo, reduzindo a educação em mercadoria a serviço do mercado. Frente a esta realidade, o desafio da educação e da escola como organização socialmente construída, na sociedade contemporânea, é romper com a essa unilateralidade em vistas de uma formação integral, formando sujeitos omnilaterais.

O desenvolvimento unilateral consiste na mutilação das capacidades humanas, limitando o desenvolvimento do ser humano às necessidades do modo de produção. Especialmente no período que inaugura o capitalismo como modelo predominante de produção, passou-se a exigir do trabalhador poucas habilidades, requisitava-se um sujeito capaz de executar uma pequena tarefa repetidamente, sendo dispensada – ao trabalhador manual – qualquer atividade de pensamento, tarefa destinada a outro grupo de trabalhadores – normalmente menos numerosos – que deveriam ocupar-se de trabalhos intelectuais. (Baczinski, 2017, p. 2)

Sendo assim se abre uma discussão acerca da formação integral dos sujeitos bem como a formação omnilateral, as quais deveriam estar alinhadas. De acordo com Marx (apud Baczinski, 2017) os in-

divíduos são seres que se formam por meio da convivência e influência do meio em que vivem, sendo assim são capazes de modificá-lo. O sujeito omnilateral tem a capacidade e disponibilidade para saber dominar gostar e conhecer diferentes realidades se define pela riqueza do que sabe e se torna indispensável no seu meio tendo então uma formação integral. Trabalho e educação estão aliados a vida social e é esse fluxo que vai direcionar as perspectivas educacionais e o trabalho nas sociedades, neste cenário a educação será um objeto de disputa no mundo capitalista. Mas, o ideal em qualquer sociedade seria a formação politécnica, omnilateral e ou formação integral, cujo as três não são sinônimos se diferenciam de alguma forma (Marx; Engels, 1978).

Quando se fala em formação politécnica algumas instituições acabam confundindo com muitas técnicas, mas, o seu verdadeiro sentido está ligado a emancipação humana sujeito crítico, que este possa se reconhecer dentro do seu contexto de vida e que consiga se inserir como ser autônomo e livre, sendo desta forma venha superar essa divisão social do trabalho manual e trabalho intelectual, que propicie aos filhos dos trabalhadores também exercer funções intelectuais.

Aos filhos a da classe trabalhadora se designa uma educação deficitária, carente, fragmentada, enquanto para uma classe elitizada tem-se uma educação de padrão elevado, que envolve arte, cultura e ciência. Faz-se necessário pensar na superação dessa divisão entre classes sociais, no fim da divisão, entre trabalho manual e trabalho intelectual e na defesa da democracia e da escola pública. É importante que o trabalho produtivo se incorpore a educação básica, tanto na questão de trabalho como princípio educativo como também no contexto econômico.

A formação omnilateral apoia-se, pois, no entendimento do homem como totalidade complexa, cujas dimensões, todas indistintamente, articulam-se e ganham sentido mais pleno em torno do eixo do trabalho produtivo. O homem se autoconstrói na relação com a natureza, com os demais seres e com os produtos de sua subjetividade (conhecimentos e valores). Nesses três níveis, o ser humano está em processo de autoformação, de autoprodução. Por-

tanto, o trabalho é central para a compreensão de todas as lateralidades humanas porque são processo de autoformação ou de autoprodução de si mesmo. Assim, enquanto, simultaneamente, produção dos bens que sustentam a vida biológica e criação de um mundo propriamente humano, o trabalho liga e confere unidade à diversidade na formação de cada ser individual como homem total. (Oliveira; Oliveira, 2014, p. 218-219 apud Baczinski, 2017, p. 3)

Posto isso, é de suma importância lutar por uma educação de qualidade, uma educação democrática tanto para o filho do trabalhador como para o filho de uma classe mais favorecida, para o fim da divisão de classes, onde todos tenham acesso a uma educação de qualidade, tenham um padrão digno de vida e de conhecimento não apenas para as elites, mas para todos os trabalhadores de uma forma geral.

Permanece a necessidade de ter um projeto educacional que supere essa dualidade e que de ênfase a formação omnilateral, tirando o foco do mercado de trabalho. Apoia-se em Marx para esclarecer que o homem precisa do trabalho e da educação para atingir o seu desenvolvimento pleno, e assim daria garantia de que a classe trabalhadora se desenvolvesse acima da classe dominante, pois, aliando esses dois pontos a habilidade intelectual e a manual se atinge a formação omnilateral. Todo ser humano precisa exercitar o cérebro para se desenvolver de forma plena (Marx; Engels, 1978, apud Baczinski, 2017).

O trabalho é a condição essencial para a construção dos indivíduos, ele diferencia o ser humano dos outros animais por ser uma atividade consciente. A transformação da natureza se dá através do trabalho e assim os sujeitos vão adquirindo novos conhecimentos e, também se transformando. Como consequência, novas relações sociais e políticas são construídas. Para além disso, o trabalho se torna para o homem uma obrigação é a forma de satisfazer os seus desejos capitalistas, mas, para Marx é necessário integrar trabalho manual e intelectual acreditando que desta forma se atingira a formação integral e formar o sujeito omnilateral.

## *A Educação Integral no Contexto da BNCC*

No Brasil há muito tempo vem se buscando adequar os currículos escolares em torno da educação integral, a exemplo da escola parque de Anízio Teixeira, as crianças tinham acesso há uma educação integral, que era integrada ao ensino dos conteúdos curriculares, na qual era possível aprender teatro, cinema, esporte, música, dança desenho pintura entre outras atividades que preparavam a criança para a cidadania. Este método tinha como principal objetivo derrubar a tradicional forma de educar, outro exemplo é o Ciep – Centros Integrados de Educação Pública, criado na década de 1980 por Darcy Ribeiro, com o objetivo de proporcionar educação, esporte assistência médica e alimentação saudável e as crianças tivessem acesso à cultura (Bittencourt, 2019).

A educação integral compreende que se deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em sua totalidade intelectual, física, emocional, social e cultural constituindo-se no coletivo, é uma proposta contemporânea, pois, em conformidade com as exigências do mundo globalizado tem como objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos. A educação integral é inclusiva por reconhecer a diferença dos sujeitos bem como às diversas identidades que sustenta a permanência do projeto educativo para todos. Essa proposta de educação deve envolver todos os agentes formadores no processo de aprendizagem da criança, jovens e adultos, desta forma a escola se torna um espaço privilegiado para garantir tal formação.

Com o mundo globalizado e cada vez mais exigente, as crianças precisam aprender a ter resiliência, flexibilidade, inteligência emocional e criatividade, estas são características que possivelmente os profissionais do futuro deveram ter. Por esse motivo a formação deve ir muito além das competências e habilidades, consideremos importante pensar que a educação não se restringe a mera transmissão de conteúdo, mas também do desenvolvimento pessoal e humano dos indivíduos.

Na educação integral a aprendizagem não acontece somente na sala de aula, mas em todos os espaços no qual a criança está inse-

rida. Portanto, a LDB 9.394/96, trata da ampliação progressiva da jornada escolar, com ênfase na formação integral dos estudantes (Brasil, 1996 apud Bittencourt, 2019). A autora ainda enfatiza que desta forma se torna formação em tempo integral na qual as escolas ampliam o tempo que a criança fica na instituição, nestes casos é possível ou não incluir novas disciplinas no currículo, somente aumentar a carga horária escolar não é suficiente para garantir o pleno desenvolvimento dos indivíduos, esta é a principal diferença entre esse modelo de educação e a formação integral, enquanto o primeiro caso se preocupa com o número de horas, a outra se preocupa em oferecer oportunidade de desenvolvimento integral aos seus educandos (Bittencourt, 2019)

Seguindo essas diretrizes, a partir dos anos 2000, podemos identificar a consolidação de propostas educativas que têm por objetivo viabilizar a ampliação da jornada por meio de programas governamentais. É o caso do Programa Mais Educação, instituído em 2007 (BRASIL, 2007), assim como o Programa Ensino Médio Inovador, destinado ao Ensino Médio (BRASIL, 2009a), e as sucessivas reformulações de ambos os programas (Brasil, 2014b; 2016 apud Bittencourt, 2019, p. 1762)

Vamos nos remeter a metas 6 do PNE, que consiste em oferecer educação em tempo integral a pelo menos 50% dos alunos das escolas públicas, com o objetivo de atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) da educação básica. De acordo com Silva (2018) tal meta tem caráter assistencialista visto que a perspectiva da proteção integral tem ênfase nas comunidades carentes ou em situação de vulnerabilidade social, sendo que a faixa etária atendida, de acordo com a meta 6, vai dos 04 aos 17 anos atendendo também o ensino médio (Silva 2018).

Por meio desses projetos vai se consolidando o que aparece na LDB 9.394/96, ampliação da jornada escolar por meio de programas governamentais, porém não aparece plano para que ocorra de

fato uma formação integral. Percebe-se que as leis tratam claramente de formação em tempo integral com jornada de 7 horas e que nem assim cumprem o seu papel, pois, no Brasil existem poucas escolas em tempo integral, consistindo em projetos isolados que não se consolidaram por inteiro, justamente por se tratar de assistência e não educação. Podemos ver até aqui que, o conceito de formação integral é entendido pela ampliação curricular que considera tanto a ampliação do tempo escolar como dos espaços educativos, estando aliados a uma concepção de aprendizagem que foi influenciada por diretrizes internacionais para a educação do novo milênio.

Paralelamente, nesse mesmo contexto argumentativo e propositivo, outra vertente significativa a respeito da consideração de múltiplos espaços de aprendizagem, para além da escola, é o movimento “cidade educadora”, que surgiu nos anos de 1990, centrado na cidade de Barcelona, a partir de um debate que se desencadeou ainda no início da década de 1970, por iniciativa da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com o tenha ficado claro o que seria formação integral, a consideração acerca do desenvolvimento humano e não só do aspecto cognitivo, parece ter tido intuito de repensar os propósitos da educação em nível mundial. (Bittencourt, 2019, p. 1765)

De acordo com Bittencourt (2019), este conceito ganhou força e notoriedade com o movimento das cidades educadoras, em 1994 através de um congresso internacional realizado na cidade de Barcelona, na Espanha. Neste encontro um grupo de cidades acordou um conjunto de princípios formados no desenvolvimento de seus habitantes que passariam a orientar a administração pública.

O movimento compreende a educação como um elemento responsável por nortear as políticas da cidade e seu processo educativo como permanente e integrador garantindo condições de igualdade.

As propostas curriculares brasileiras nos anos 2000 foram pautadas neste documento sendo elas: a educação na diversidade; educação

inclusiva e acolhedora; projetos educativos baseados no diálogo entre gerações; corresponsabilidade na proposição e gestão dos processos educativos; desenvolvimento sustentável; participação cidadão crítica e responsável (Bittencourt 2019). Todos os princípios educativos dentro do contexto de educação integral inclusive as ideias da cidade educadora são citadas no documento Programa Mais Educação.

Em vista disso o conceito de desenvolvimento integral no contexto da educação diz respeito a compreender a educação enquanto processo formativo atuando no desenvolvimento das múltiplas dimensões: Física, intelectual, social, emocional e simbólica. Isso quer dizer que na educação além do desenvolvimento cognitivo privilegiado no ensino tradicional passa ocupar também as demais dimensões do desenvolvimento humano. Pois de acordo com Marx e Engels (1978), o desenvolvimento intelectual depende das demais dimensões para acontecer de forma plena.

A BNCC brasileira parte de um pressuposto curricular que não é novo no Brasil, a organização do currículo por competências. Essa opção foi adotada pelos PCN, publicados no final da década de 1990, com mais ênfase nos documentos voltados ao Ensino Médio, e nas reformulações curriculares do Ensino Médio e da Educação Profissional desde então. (Bittencourt, 2019, p. 1771)

Para falar sobre a BNCC, partiremos do significado, no senso comum, de competências, cuja definição é sinônimo de capacidade, habilidade, aptidão, eficiência e também pode ser qualificação ao realizar uma determinada tarefa, essa palavra ganha força nos anos 1970 com o Fordismo e Taylorismo. No ambiente da produção, as competências orientaram uma mudança no modelo de gestão do trabalho. Porém, este conceito superou os limites da fábrica (campo produtivo) e avançou para a escola, tornando-se uma pedagogia.

Pautada no conceito de competências a BNCC traz a promessa de um ensino de qualidade e igualitário, visto que serve tanto para as escolas públicas quanto as privadas e a razão pela qual ela foi tão

“aceita”, é justamente o fato de fazer um apelo à vinculação da formação ao mundo da vida e valorizarem a experiência dos alunos, as competências se anunciam como uma alternativa ao currículo dito ‘tradicional’, criticado por ser conteudista e não estabelecer relação entre os conhecimentos escolares e a realidade, usando deste ponto fraco do ensino tradicional se apresenta como inovador, no entanto, também traz uma falsa solução, visto que, os alunos vão para a escola se preparar para o mercado de trabalho.

Este documento, tal como o nome diz, Base Nacional Comum Curricular, desconsidera as especificidades de cada região, sendo posto os mesmos objetivos e conteúdo para todos os Estados e Municípios. Ponderamos que não há como ter igualdade de ensino desconsiderando as diferenças, as etnias e as regionalidades, o documento não deixa brecha para as escolas formularem seus currículos e Projetos Político Pedagógicos (PPPs) de acordo com as especificidades das famílias que atende, assim sendo, afirmamos que haverá uma defasagem no ensino e que a longo prazo trará prejuízos aos nossos estudantes.

Neste sentido, Gontijo (2015) pontua que o documento da BNCC preocupa-se bastante com os objetivos de aprendizagem que devem ser atingidos ao logo da educação básica, com isso “talvez”, a “Base vise somente criar parâmetros para a avaliação em larga escala” (Gontijo, 2015, p. 182) pensamos que de certa forma sim, a Base Nacional Comum Curricular, articula os conteúdos a fim de atingir maiores notas nos ranques educacionais, desconsiderando o interesse por uma educação inclusiva, de qualidade focada na formação do sujeito, tendo em vista que todo documento é metodicamente organizado nas competências e habilidades, desta forma estará dificultando a construção da escola como produtora de cultura.

A BNCC se divide em quatro áreas de conhecimento assim como o exame nacional do ensino médio, trata-se das ciências da natureza, ciências humanas, linguagem e matemática, sendo que cada uma delas tem competências específicas de área que devem ser promovidas ao logo do ensino fundamental. Ainda que o documento tenha a intensão de articular entre os componentes curriculares,

através das áreas, mas estes se apresentam de forma separada o que torna mais difícil ou quase impossível haver a articulação entre eles.

Inicialmente, destacamos que, embora o documento reafirme a busca pelo desenvolvimento humano integral na perspectiva da aquisição de competências, a sintonia com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, esta não constitui a característica principal do seu desenho curricular, já que se trata de um documento curricular que especifica previamente todos os objetos de conhecimento de todas as áreas, em cada grau de ensino, cada qual com seus respectivos objetivos de aprendizagem, denominados de “habilidades”. (Bittencourt, 2019, p. 1773)

Ao que parece que a BNCC quer que a escola ensine todos os saberes dentro de seu ambiente, porém acreditamos que o saber humano vai além das paredes escolares e tem as instituições de ensino como a base e responsável por repassar os conteúdos historicamente construídos. Portanto, é preciso compreender a dimensão das competências num contexto que vá além das escolas e que também atinja uma transformação social. Este documento enfatiza a formação integral, mas quase que exclui as áreas de humanas priorizando o ensino da matemática e do português (Chaves, 2021).

De acordo com Chaves (2021) as avaliações em larga escala acabam influenciando nos sistemas educacionais, nas políticas públicas e nos currículos. De certo modo a recente reforma no sistema educacional brasileiro que criou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz a garantia de aprendizagens essenciais que alunos da Educação Básica deverão adquirir e desenvolver ao longo dos anos de estudo. A reforma trouxe algumas mudanças para o ensino, em especial o de Matemática e Português. A partir disso podemos dizer que o fraco desempenho do Brasil em tais avaliações teve forte influência na BNCC tendo por objetivo que os professores possam trabalhar conteúdos, processos e habilidades que estejam de certa maneira ligados as avaliações em larga escala. O interesse na construção da

BNCC foi além da educação envolvendo outros setores como o empresarial, industrial e o político, além de esferas públicas e privadas.

Para além dessa constatação, os agentes envolvidos na proposição de um documento que se estrutura com foco nas habilidades e competências e conta com uma discriminação bastante minuciosa dos objetos do conhecimento a serem trabalhados não parecem se preocupar somente com “[...] o ponto ao qual se quer chegar”, mas, inclusive e provavelmente, com a responsabilização dos professores e das instituições de ensino quando essas habilidades e competências não puderem ser corroboradas instrumentalmente nas avaliações em larga escala. (Chaves, 2021, p. 7)

A partir do texto de Chaves (2021) tivemos a compressão que a BNCC está em conformidade com organizações que defendem a ideologia neoliberal, buscando formar indivíduos flexíveis, que se adaptam facilmente às necessidades do mercado, se ausentando de uma formação emancipatória. Logo, por conseguinte, nos parece que não cabe aos alunos, compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas desenvolver competências que o mercado exige. Todavia, é o que defende a BNCC com relação aos conteúdos escolares, quando apresenta que estes devem estar subordinados ao desenvolvimento das competências, definindo o conhecimento como uma soma das habilidades que os indivíduos devem ter, não age como meio de transformação social, mas atende a interesses mercantis, sobretudo, pela formação de mão de obra.

É no mínimo funesta a tentativa de distinção exposta pelo MEC e defendida no que enunciou Mendonça Filho à frente do Ministério da Educação naquele momento, quando garantiu que a BNCC seria “[...] o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá”. (MEC, 2017, p. 5 apud Chaves, 2021, p. 7)

Com base na citação de Chaves (2021), e do texto de Micarello (2016) é importante fazer uma reflexão sobre o que realmente é o currículo e quais são as suas especificidades ao elaborá-lo é imprescindível analisar as diferenças existentes, é preciso ter clareza do quão importante e necessário se faz a escolas ter um currículo elaborado coletivamente, que conte com o auxílio da comunidade escolar, seja democrático e de valores, como o respeito à diversidade, e trate de um ensino-aprendizagem concreto, que tenha estrutura e significado para a instituição que a está regendo. Dessa forma, penso que o currículo tem função socializadora dentro da escola, onde inúmeras vezes, ele acaba sendo picotado e perdendo seu real valor de construção histórico-cultural, social.

Para falar sobre o currículo escolar na atualidade, faz-se necessário fazer uma análise sobre o sistema escolar vigente, além de também refletir os fatos históricos que nos mostram como o ser humano produz e continua produzindo ao longo do tempo. Para tanto precisamos saber o que está acontecendo na sociedade bem como o que estão fazendo seus membros, é preciso ainda pensar nas diversas culturas existentes.

O currículo é transformação, não unicamente no que se refere a mudar o sentido das coisas de ir por outro caminho, mas de buscar novas alternativas, novas soluções, novas metas e novas conquistas. De acordo com o texto de Micarello (2016) as instituições de ensino não devem se ater somente a BNCC, mas elaborar um currículo próprio pensando na sua realidade e no contexto dos alunos que atende, pois, se está se ativer apenas a Base Nacional Comum Curricular, acabará por ter um ensino pobre e medíocre, pois, a BNCC traz um ensino engessado. Ao olharmos por essa perspectiva de currículo, como Chaves (2021) traz no seu texto, concordamos que é funesto pensar que a BNCC é o fim onde se quer chegar, e o currículo é o caminho.

No que se refere à formação humana a BNCC deixa um vácuo muito grande no seu texto, há muitas formas pelas quais algumas pessoas e grupos podem ser deixados em situação de desvantagem. As distinções de gênero, raça, etnia, deficiência, orientação sexual,

idade, origem, religião e classe social não são paradigmas neutros de diferenças ou diversidade, mas determinam vantagens e desvantagens sociais e colocam os grupos acima citados em posição nos quais seus direitos estão em constante risco de violação. Em síntese a educação tem as maiores possibilidades de enfrentamento das desigualdades e serve como meio para transformação, de certa forma isso precisa ser foco do Estado em uma sociedade democrática que visa a justiça e a igualdade social.

### ***BNCC Primeiras aproximações: Quais as Reais intenções?***

Segundo Gontijo (2015), em 1949 o Brasil deu um primeiro passo para formular um documento único que norteasse a educação, tal documento denominado de *Leitura e Linguagem do Curso Primário: Sugestões para a organização de programas*, tendo como finalidade “organizar as bases gerais para os programas das disciplinas dos cursos primários, como sugestões às administrações estaduais” (Brasil, 1949, p. 8 apud Gontijo, 2015, p. 174).

De acordo com Gontijo (2015), para Murilo Braga autor do texto introdutório do citado documento, que salientou ser inconcebível deixar de lado os conteúdos escolares, pois segundo ele as escolas desde básicas até o ensino superior sofriam com as repentinas mudanças curriculares promovidas por reformas a fim de deixar suas marcas na educação, para amenizar este problema pensou-se então, em um currículo único. Gontijo (2015) cita ainda que para Murilo Braga as escolas primeiras não percebiam tais mudanças, pois, de norte a sul elas eram sempre a mesma, por tanto em âmbito nacional se fazia necessário esclarecer qual o tipo de aluno a escola deveria formar. O foco deste documento era a leitura e a linguagem e tinha como objetivo:

Propiciar o desenvolvimento da linguagem oral do aluno, levando-o a expressar-se com facilidade, naturalidade, clareza e correção. Dotar o aluno da capacidade de ler com compreensão, naturalidade e rapidez. Dotar o aluno da capacidade de escrever com legibilidade, correção, simplicidade.

dade e clareza. Cultivar o gosto pela boa literatura infantil e pelas obras de literatura nacional e estrangeira, acessíveis à criança. Formar hábitos de leitura independente, para recreação e estudo. Despertar o amor e o interesse pelo idioma e pelos autores nacionais, desenvolvendo o sentimento de pátria e o de brasilidade. (Ministério da Educação e Saúde, 1949, p. 14 apud Gontijo, 2015, p. 176)

Gontijo (2015) cita ainda que em 1972, sob a lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 que traz novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, foi então, elaborado um novo documento a escola de 1º grau e o currículo, com o objetivo de definir os conteúdos curriculares. Já em 1980 Zilma Parente Gomes de Barros, secretária de ensino de 1º e 2º grau, destaca que o texto é de extrema importância para a reforma do ensino conforme a lei 5.692/1971. O documento trazia os conteúdos mínimos que deveriam ser trabalhados nas escolas.

Conforme o documento, os conteúdos mínimos a serem trabalhados nas escolas, no que dizem respeito à comunicação e expressão, seriam: **Comunicação em língua portuguesa:** leitura, comunicação oral, ortografia, gramática, caligrafia, comunicação escrita pessoal, literatura; **Educação Artística:** artes plásticas, arte musical, teatro, cinema, declamação, dança, desenho; **Educação Física:** jogos, recreação, ginástica; **Língua estrangeira.** Diferentemente do primeiro documento (*Leitura e linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas*), foram definidos como componentes curriculares Estudos Sociais e Ciências, incluindo, neste último, a Matemática. (Gontijo, 2015, p. 178, grifos nosso)

Ainda segundo Gontijo (2015), no ano de 1997, tendo como secretário da educação Paulo Renato Souza, foi criado os parâmetros Curriculares Nacionais referente às series iniciais do ensino fundamental, Paulo Renato Souza ministro da educação:

Na Apresentação desse documento salientou, dirigindo-se, exclusivamente aos docentes, que o seu objetivo era auxiliá-los “na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade”. (Brasil, 1997, p. 7 apud Gontijo, 2015, p. 178)

Pautadas em Gontijo (2015), a qual mostra que os três documentos tinham em suas entrelinhas a formação do cidadão, os conteúdos mínimos e os parâmetros nacionais para os currículos do ensino fundamental. Tais documentos não foram exatamente um currículo, mas serviram de base para as escolas a fim de construir um ensino de qualidade.

Em 2013, foi aprovada novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, “que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (Brasil, 2013, p. 4 apud Gontijo, 2015, p. 178). Neste documento é regulamentado o ensino de nove anos além de garantir a gratuidade do ensino dos quatro aos dezessete anos e traz como objetivo:

Prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. (Mercadante, 2013, p. 4 apud Gontijo, p. 179)

Ainda de acordo com Gontijo (2015), quando é apresentado o texto base da BNCC em 2015, o documento não anulou as atuais diretrizes, mas definiu os conteúdos por áreas de conhecimento e com-

ponentes curriculares diferente dos outros documentos ela abarca a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. Como já citado ao longo desta pesquisa a BNCC veio como uma proposta inovadora para a educação brasileira, trazendo os conteúdos que servirão para nortear os currículos de todas as escolas em todo território nacional.

Além de reforçar a disciplinarização, a Base rompe com a possibilidade de os sistemas educativos organizarem os componentes curriculares definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, observando-se aspectos ligados exercício da cidadania e as etapas do desenvolvimento integral do cidadão. (Gontijo, 2015, p. 183)

No que se refere à educação infantil Gontijo (2015), traz os aspectos que mudam em relação ao ensino fundamental, anos iniciais e a alfabetização. A partir da implementação da Base, toda criança deverá estar plenamente alfabetizada até o fim do 2º ano. Antes, esse prazo era até o terceiro ano de acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Portanto, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o foco da ação pedagógica deve ser a alfabetização. Isso é sistematizado pela BNCC através das competências e as habilidades envolvidas no processo de alfabetização, e que a criança deve desenvolver.

Ainda segundo a mesma autora a alfabetização não aparece no texto preliminar da BNCC, que se preocupa mais com o caráter técnico dos indivíduos a fim de responder de prontidão as demandas sociais e profissionais impostas pela sociedade, a Base ainda estabelece a escrita como forma da criança pensar, o que importa é a criança saber ler e escrever, não interessando se ela sabe o que está lendo ou escrevendo, não podemos deixar de falar que um sujeito alfabetizado não é um sujeito letrado.

Na educação infantil a BNCC se divide em campos de atuação práticas da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas político-cidadãs, práticas investigativas, práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação e práticas do mundo do

trabalho, Gontijo (2015), pontua ser exagerado essa separação por campos de atuação.

Desde o primeiro momento a Base Nacional Comum Curricular, é um documento para servir de guia para a elaboração dos currículos escolares da rede de ensino nacional, segundo Micarello (2016) a base indica todos os conteúdos que devem ser ensinados ao longo da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, baseados nas competências e habilidades, a BNCC seguiu os princípios da constituição federal de 1988, com conteúdos mínimos fixados.

Os argumentos contrários à existência de uma base comum para os currículos se constroem, em geral, em torno da afirmação dessas diferenças como constitutivas do próprio cenário educacional e da compreensão do currículo como acontecimento, como permanente processo de construção, que se faz pelo protagonismo dos atores do contexto escolar. Em contraposição a essa perspectiva, os argumentos em favor da existência de uma base comum para os currículos se ancoram na concepção de que sua definição seria um meio importante para a efetivação do direito à educação como direito de acesso aos conhecimentos básicos aos quais todos os brasileiros e todas as brasileiras devam ter acesso, como condição para o exercício pleno da cidadania. (Micarello, 2016, p. 64)

Tomamos como exemplo, escola Reggio Emilia, concebida pelo professor Loris Malaguzzi, na qual a criança é o centro de todo processo de sua educação, esta proposta tem o intuito de valorizar a forma livre da criança se expressar e comunicar-se, para tanto tal escola é pautada nos projetos em comunidade, essa ideia partiu de uma necessidade daquele local no pós-guerra, o projeto se referia ao modelo de sociedade eles queriam. Pois bem, agora vamos pensar juntos na proposta da BNCC, sobre trabalhar a partir de projetos e campos de experiência na educação infantil, é preciso levar em

consideração o caráter específico da educação infantil com relação ao ensino fundamental e médio.

Os campos de experiência têm o intuito de diferenciar os currículos das etapas anteriores da educação básica, ao propor um currículo organizado a partir dos campos de experiência, o que se fundamenta em pedagogias ligadas às metodologias de projetos. Para atingir tal feito não é só ter um documento uma base nacional escrita bonita, a exemplo da Reggio Emilia, precisa-se reestruturar os Centros de Educação Infantil, envolver toda a comunidade, além de formação específica para professores.

Com relação a essa classificação das práticas, podemos dizer que é totalmente estranha e reducionista, principalmente no que diz respeito aos limites a elas impostos, exigência de qualquer classificação. Por exemplo, toda ação em qualquer campo é necessariamente política e cidadã. Assim, além de classificar crianças, de acordo com determinados níveis de desenvolvimento da escrita, agora, há classificações das práticas, seguindo padrões completamente alheios à vida social que é múltipla e, ao mesmo tempo, passível de recriações constantes, quando pensamos os sujeitos como pessoas responsivas diante das diversas situações que criam e vivenciam. (Gontijo, 2015, p. 187)

Pensamos que é muito sedutor quando olhamos a Base por essa perspectiva, mas se formos observar de uma forma mais crítica lá nas nossas escolas, na realidade no dia a dia das instituições públicas de ensino veremos que para elaborar um currículo é imprescindível pensar nas diferenças existentes, pois de acordo com Chaves (2021) é lastimável defender que a Base é o ponto onde se quer chegar e o currículo será o caminho para se atingir tal meta, se claramente não se olha para as nossas escolas para a realidade de cada região.

Faz-se muito importante destacar também o cenário político no qual a BNCC foi elaborada, que foi justamente numa transição

de governo no qual a presidente Dilma Rousseff, sofreu impeachment e o seu vice Michel Temer assumiu a presidência, e houve uma divisão muito grande de ideias e a base também sofreu esse impacto, muitos discordavam até por questões ideológicas, mesmo a BNCC segundo seus relatores “ser um documento apartidário”.

Diante da crise do capital e da situação financeira que o país vem atravessando nos últimos anos, aparece para os empresários a reforma educacional brasileira, para que atenda aos seus interesses e nesse contexto, surge a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, contando a participação de organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais e do empresariado nas discussões, debates e tomadas de decisões (Chaves, 2021).

Com efeito, a BNCC se tornou pauta de discussão na esfera pública quando da divulgação da sua primeira versão, em setembro de 2015, ocasião em que a liderança do Partido dos Trabalhadores sofria intensa crise política, em estreito vínculo e decorrência das crises estruturais do capital e da necessidade de manutenção dos padrões de acumulação. (Chaves, 2021, p. 3)

No caminho que o governo federal escolheu percorrer, ficou claro que ao formular as mudanças não indica que, em seus resultados, tenha modificações que venham a defender uma qualidade no ensino. Percebesse que o processo da base foi sob discursos de melhorias e de luta pela educação, foi aprovada em meio a muitas polêmicas dos que realmente vivem a realidade da escola e pressão por um ensino de qualidade. Assim, num desvario, o processo de transformação apresenta indicativos opostos diante das justificativas apresentadas pelo Governo. Na verdade, estamos diante da continuidade do descaso com a nossa educação como formadora do ser humano como sujeito detentor do conhecimento.

A participação da Lemann<sup>19</sup> foi muito importante. Especialmente na relação com os meios de comunicação. Em todas as situações de dificuldade, em momentos conturbados politicamente, ela foi fiadora desse movimento em setores sobre os quais não tinha nenhuma influência”. As autoras comentam que a Fundação Lemann orquestrou uma “[...] estratégia de mídia, em que representantes da fundação treinaram dezenas de jornalistas para cobrir questões educacionais, inclusive a BNCC, e apresentá-las Educação em Revista Belo Horizonte|v.37|e228059|2021 (Chaves, 2021, p. 5)

Com a participação de vários setores que não pertencem ao campo educacional, fica evidente que a implantação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio não têm como função a resolução de problemas da Educação, a melhoria da qualidade do ensino, o bem-estar comum e as questões sociais, mas sim está fortemente relacionada aos interesses políticos e às demandas econômicas. Segundo Chaves (2021) a mídia teve forte influência, recebeu curso para poder falar com mais clareza sobre a BNCC e proferir o documento como algo positivo. É válido destacar que a falta de uma participação efetiva dos professores, alunos e da comunidade na elaboração da BNCC, colabora para sua rejeição por grande parte dos docentes, ainda que o discurso midiático diga o contrário.

A grande mídia teve papel preponderante nesse cenário e, no que se refere especificamente à base, sua atuação se

---

19. A Fundação Lemann é uma organização familiar sem fins lucrativos, empresa brasileira que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil. A Fundação Lemann promove diversos cursos para estudantes e professores, assim como, em parceria com outras instituições, cursos em outras instituições. Há também incentivo financeiro para propostas inovadoras na área de educação, programa conhecido como Start-Ed, e também propostas de políticas educacionais, envolvendo pais, professores, estudantes e secretarias de ensino. Além disso, disponibiliza cursos próprios e em parceria com outras instituições para melhorar a formação de educadores.

deu no sentido de privilegiar algumas vozes, em geral sem ligação direta com a educação, em detrimento de outras. As fundações privadas, por exemplo, foram vozes privilegiadas pela mídia, chamadas com frequência a se manifestarem sobre o documento, apresentadas como portadoras de um discurso legitimado por argumentos “científicos”. (Micarello, 2016, p. 67)

De acordo com Micarello (2016), a Base Nacional Comum Curricular, fixa os conteúdos mínimos para formação básica dos estudantes, assim como outras portarias relacionadas à educação que era mobilizado a opinião pública, a BNCC também contou com tal consulta para que a população pudesse participar diretamente da sua elaboração. Ainda segundo Micarello (2016) esse também foi um problema para o texto final que ficou extenso e não teve objetivos claros, tentou-se atender muito tudo que era proposto das análises públicas em muito pouco tempo deixando o documento um tanto confuso.

Além disso, ainda que se diga que houve uma consulta pública, sim, houve não há o que discordar, mas foram grupos específicos escolhidos para falar o que os redatores do documento gostariam de ouvir, desconsiderou-se a realidade das escolas, quem realmente vive essa realidade diária com as crianças e famílias. A Base não é um currículo, mas ela tem sim chegado às escolas como tal, não somente como base, foi tão bem elaborada para realmente tornar o ensino engessado e trazer meramente o que as políticas desejam que seja ensinado.

Partindo disso, cada Estado pode reformular a sua base, mas não pode modificar o que já está nela, apenas acrescentar, porém vale lembrar que diferente das escolas particulares, temos escolas públicas com salas superlotadas, alunos que não tem acompanhamento familiar e que não trazem nem uma bagagem cultural, são somente quatro horas aula, para um professor que as vezes precisa fazer de três a quatro planejamento diferente, este mesmo professor tem cinco hora atividade para planejar e lançar no sistema, além de disputar um computador com todo o quadro docente da escola. Segundo Micarello (2016) para que a Base fosse realmente mais igualitária:

Seria necessário, portanto, definir os conhecimentos fundamentais a que todos devam ter acesso e criar situações de ensino promotoras de uma justiça corretiva, que se realiza à medida que as diferenças de ritmos e de condições de aprendizagem dos estudantes sejam reconhecidas e consideradas pelas práticas pedagógicas. Dito de outro modo, há que se garantir que todos e todas tenham, igualmente, acesso aos saberes e conhecimentos básicos, reconhecendo e acolhendo as diferenças e a diversidade de ritmos e condições desse acesso que crianças, jovens e adultos apresentam. Nesse sentido, o reconhecimento das diferenças não se traduz em perpetuação das desigualdades, mas, ao contrário, são uma condição para sua superação. (Micarello, 2016, p. 65)

Micarello (2016) também pontua alguns aspectos que fragilizam a Base, como por exemplo algumas áreas com composição artificial principalmente a área de linguagens, com componentes curriculares pouco claros o que mostra que ainda precisa ser aprofundado. Outro aspecto é a organização de objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento entre os componentes curriculares, alguns foram organizados por ciclo de formação já outros por ano. Essas são conseqüências da falta de diálogo com a realidade das instituições de ensino.

Análogo ao que foi afirmado sobre a espoliação do trabalho humano nas palavras introdutórias, as semelhanças de interesse entre as diferentes classes sociais permanecem tão-somente no plano fenomênico, que aqui pode ser compreendido como superfície discursiva do documento e também a sua condução diretiva nos locais de ensino. Isto é, essa hipotética equivalência de interesses entre as frações da burguesia e os docentes que venham a se sentir representados pela política em questão acontece, majoritariamente, no que Adorno chamou de mercado das trocas, espaço da socialização imediata, que enleia contrários e, ao solidariamente oferecer o conhecimento organizado, no

nível fenomênico, recusa-o em sua experiência mais substantiva. (Chaves, 2021, p. 13)

A BNCC é um documento que traz questões e valores fundamentais para a coletividade, porém, com uma falsa ideia de igualdade ou ausência de diferenças sociais. A partir da leitura realizada do documento foi possível identificar ausências que podem comprometer uma abordagem adequada dos direitos humanos no documento, ele não cita o combate ativo a discriminação como medida de promoção da igualdade, não traz nada referente aos alunos com algum tipo deficiência, não busca inclui-los.

Pautadas em Bittencourt (2019) salientamos que para promover o desenvolvimento integral se faz necessário possibilitar aos estudantes experiências educativas diversificadas, tendo como objetivo contemplar além do desenvolvimento cognitivo, outras dimensões importantes para o desenvolvimento humano, como a ética e estética, que já estavam previstas nos PCNs. Ainda de acordo com Bittencourt (2019) debates no campo do currículo e da didática identifica-se três eixos importantes: a busca pela ampliação do repertório dos saberes escolares; a diversificação das referências culturais desses saberes e a questão de sua integração. Em relação à ampliação do repertório de saberes é enfatizado em seus currículos de jornada ampliada as atividades artísticas e culturais assim como desportivas e corporais. No que se refere a diversidade dos saberes diz respeito a ampliação das referências culturais desses saberes, em torno da diversidade cultural, social étnica e racial. A LDB torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Bittencourt, 2019).

Nesse sentido, promover o desenvolvimento integral implica possibilitar aos estudantes experiências educativas diversificadas, tendo em vista contemplar, além do desenvolvimento cognitivo, outras dimensões fundamentais do desenvolvimento humano, como é caso das dimensões ética e estética, que já estavam previstas nos PCN. (Bittencourt, 2019, p. 1767)

No caso da educação integral, em conformidade com esse movimento de diversificação das referências culturais nos currículos, damos ênfase na valorização dos saberes, culturais e histórias locais, como atesta claramente a proposta da inserção dos chamados “saberes comunitários”, conforme sugerido pelo Programa Mais Educação (Brasil, 2009 apud Bittencourt, 2019). Com tudo o principal objetivo é dar oportunidade não só novas aprendizagens, mas também aproximar as comunidades da escola. Porém, além destes saberes já citado face necessária os saberes escolares tradicionais para que estes possam dialogar (Bittencourt, 2019).

O documento é falho ao tratar igualmente a todos sem referenciar que existe uma distribuição desigual de poder e de vantagens entre as pessoas com base nas descrições políticas de gênero, raça, etnia, deficiência, orientação sexual, idade, origem, religião e classe social. Falar em igualdade sem trazer o combate às desigualdades apenas contribui para a manutenção da sociedade em *status quo* e não ajuda trazer possibilidades e garantir os direitos humanos a todas as pessoas.

A partir do que aqui foi posto podemos dizer que a BNCC foi elaborada através de políticas públicas com o objetivo de estabelecer um conjunto de orientações para nortear os currículos das escolas públicas e privadas de ensino infantil e fundamental do Brasil. Porém o perfil da Base não decorre pela perspectiva de melhoria do ensino, elevando a um patamar de formação integral, pelo contrário ele aparece com caráter mais conservador, que atende os interesses de grupos privatizantes o que acarreta risco à falta de liberdade aos professores, posteriormente e alongo prazo também veremos os reflexos na formação humana dos indivíduos.

## **Considerações finais**

Retomando o conceito de omnilateralidade, a qual compreende o desenvolvimento pleno do sujeito, ou seja, das múltiplas lateralidades próprias do ser humano que contemplam a razão e a emoção, considerando o corpo e a mente, a habilidade intelectual, manual, espiritual, artístico, ético, estético, político, comunicativo e tecnológico.

O ser humano tem potencialidade para se desenvolver muito mais do que conhecemos atualmente, pois a sociedade em que vivemos ocupa boa parte do nosso tempo de vida nos preparando para o mercado de trabalho, cuja necessidade central é o preparo de algumas competências e habilidades específicas, próprias do setor econômico, que estão longe de atingir o máximo das potencialidades que temos enquanto ser humano. Dessa forma, quando a centralidade é uma formação específica, para não dizer estreita, voltada a uma profissão pontual, em atendimento aos objetivos do mercado, o ser humano é limitado no seu desenvolvimento, resultando numa formação unilateral.

Adequado ao modelo de sociedade capitalista, é possível afirmar que a maior parte das lateralidades que possuímos ficam embrutecidas, não lapidadas, não exploradas, não estimuladas ao desenvolvimento, ou seja, somos submetidos a um desenvolvimento unilateral, parcial, fragmentado e estreito. Logo, o pleno desenvolvimento do ser humano não é objetivo do capitalismo, trata-se de um conceito incompatível com esse modelo de organização social, onde o que prevalece é o individualismo, a competitividade, o livre mercado, a defesa pela propriedade privada acima da vida, da exploração do trabalho humano em nome do lucro e do desenvolvimento econômico.

Dito isso, voltamos a reflexão sobre a afirmação presente na BNCC sobre o interesse pela educação integral do sujeito escolarizado. Quando analisada podemos perceber que as competências e habilidades que o sujeito precisa desenvolver identificamos uma centralidade no desenvolvimento racional, prevalecendo a área do desenvolvimento intelectual, com prejuízo para o desenvolvimento do corpo e das emoções. A formação para o trabalho fica limitada a uma aproximação ao conhecimento das tecnologias digitais, o que claramente favorece o mercado de trabalho em detrimento do ser humano. Ou seja, quando se objetiva ensinar as tecnologias não se tem a pretensão de proporcionar ao sujeito a aquisição de conhecimentos que o capacite para a produção tecnológica, o que coincidiria com a liberdade, com a desalienação, contrário a isso, objetiva-se preparar para o domínio da tecnologia já produzida, logo, forma-se

um sujeito eficiente para o mercado, capaz de produzir mais valia e manter fortalecido o sistema capitalista.

Da mesma forma pode ser analisada os outros aspectos que timidamente aparecem na BNCC sobre a educação integral, que é a formação do pensamento crítico, do senso estético, de comunicação e expressão, da autogestão, da cooperação, só para citar alguns. Ao analisar as competências anunciadas, e as habilidades vinculadas a cada uma delas é possível afirmar que se trata de uma educação unilateral, ainda em defesa da manutenção do modelo social, econômico e político predominante em nosso país. Quer dizer, a BNCC está alinhada a um projeto de nação e não a um projeto de humanização. O sujeito é provocado a ser crítico, a ter empatia, a ter autonomia, porém, não para questionar o que está cristalizado, nem para refletir sobre outras formas de vida e organização social, mas sim para garantir a manutenção e fortalecimento do *status quo*.

O material aqui exposto permite-nos dizer que a BNCC foi implantada e legitimada perante muitas críticas quanto a sua defasagem para formação humana, a partir dos estudos feitos sobre a formação integral, fica claro que a Base não fornece um aporte necessário para a omnilateralidade. Deste modo salientamos que a Base é muito tímida com relação a direitos sociais, a ações de inclusão e a questões de gênero desta forma fica inviável estabelecer uma educação integral desconsiderando as diferenças, as múltiplas culturas existentes no Brasil, infelizmente caminhamos rumo a um retrocesso.

## Referências

BACZINSKI, Moura Alexandra. Omnilateralidade como Fundamento dos Processos de Formação Humana. *In: Anais do XXI SEMANA DE PEDAGOGIA, XX ENGEIO XIV ENGESOP, I ENCONTRO LOCAL DO PDE*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Francisco Beltrão. 2017.

BITTENCOURT, Jane. **Educação integral no contexto da BNCC. 2019.** Disponível em: DOI: <https://bit.ly/3V2KKIC>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, DF. Disponível em: <https://bit.ly/2SiXR5X>.

CHAVES, Priscila Monteiro. **Uma base para a semiformação socializada**: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso1. Educação em Revista, v. 37, 2021.,

GONTIJO, M. M. Claudia. **Base nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos**. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 2, 2015.

MARX, Karl; Engels, Friedriche. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa Portugal: Moraes Editora, 1978.

MICARELLO, A. L. Hilda. **A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito**. EccoS–Revista Científica, n. 41, p. 61-75, 2016.

SILVA, N. P. Katharine. A educação integral no ensino médio brasileiro: proteção integral ou formação humana? **Cadernos do GPOSSHE** On-line, v. 1, n. 1, p. 226-249, 2018.

## CAPÍTULO 6

# O NOVO ENSINO MÉDIO E EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

*Érica Rodrigues*

*Franciele Soares dos Santos*

### **Introdução**

Este trabalho apresenta uma parte do estudo da pesquisa desenvolvida junto ao programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – campus de Francisco Beltrão (Unioeste/FB), intitulada “Mecanismos de gestão e controle da formação e do trabalho docente no Novo Ensino Médio em Santa Catarina: parceria da secretaria do estado da educação com o Instituto Iungo”. Objetivamos abordar aspectos relacionados ao processo de empresariamento da educação pública catarinense via parcerias público-privadas, dando destaque as implicações destas no contexto do processo de implementação do Novo Ensino Médio-NEM, especialmente no que se refere a formação e o trabalho docente. Analisamos também, os mecanismos de gestão e de controle da formação e do trabalho docente engendrados por meio das parcerias público-privadas no NEM-SC.

Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa abrangeram a pesquisa bibliográfica, que buscou apresentar as contribuições de diferentes autores que se constituíram como base para as análises. As discussões sobre o NEM se pautaram em de Silva, Possamai e Martini (202); Krawczyk e Ferretti (2017); Quadros e Krawczyk (2021); Silva e Araújo (2021). Ao refletirmos sobre processo de empresariamento, bem como sobre as parcerias público-privadas que vem ocorrendo na educação pública tomamos como referência: Laval (2019); Freitas (1993; 2012; 2018); Peroni (2021). No referente

à compreensão da formação e trabalho docente diante deste cenário: Hypólito (2019; 2020); Silva (2017 e 2021); Magalhães (2018); Costa (1995); Oliveira (2010) e Vieira (2002). Realizamos também pesquisa documental sobre a proposta do NEM-SC para a formação continuada de professores, esta que ocorre a partir das instruções do Instituto Iungo, especialmente a partir do ano de 2020.

Dividimos o texto em duas partes. No primeiro momento, abordaremos aspectos relacionados ao processo de implementação do NEM em Santa Catarina, explicitamos como as parcerias público-privadas, que são fruto do processo de empresariamento da educação, foram determinantes para a organização da proposta. Na segunda parte, mesmo que brevemente, refletimos sobre a situação da formação e do trabalho docente diante do NEM, analisamos, os cursos de capacitação e formação continuada fornecida aos professores do NEM-SC, que ocorrem a partir das instruções do Instituto Iungo, assinalando, os mecanismos de gestão e controle da formação e do trabalho docente, bem como as implicações e desafios que estes impõem. Nas considerações finais, apresentamos os resultados de nossas análises, que revelaram, que a proposta do NEM-SC reflete o processo de empresariamento da educação via parcerias público-privadas, que por sua vez, culmina num ajuste e alinhamento da formação e do trabalho docente, para assim, haver o controle do processo pedagógico, bem como precarizar a cada vez mais o magistério catarinense.

## **A implementação do NEM em Santa Catarina e o empresariamento da educação**

As mudanças apresentadas para o Ensino Médio foram estabelecidas pela da Lei nº 13.415/2017, que direcionou a reforma curricular deste nível de ensino, bem como estabeleceu seu alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC. As alterações promovidas pela Reforma do ensino médio e a BNCC, não afetaram somente a formação dos estudantes, mas trouxeram gran-

des e profundas transformações nas políticas de formação inicial e continuada de professores, por exemplo, por meio das Resoluções CNE/CP 2/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Iniciais de Professores para a Educação Básica (BNC - Formação), e CNE/CP nº1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada dos Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada). Podemos assim destacar, que estas modificações, orientadas para a reformulação do ensino médio e consolidação da BNCC, propõem um conjunto de normas e regulamentação que se articulam com a formação dos estudantes e professores, para assim, efetivar a reestruturação curricular, afetando drasticamente o trabalho docente.

A partir de 2020, o estado de Santa Catarina se torna pioneiro na implantação da nova proposta de ensino médio, o então proclamado Novo Ensino Médio (NEM). Este, está em andamento em 120 unidades escolares, chamadas escolas pilotos do NEM, que tem o suporte do Instituto Iungo e seus organizadores. De fato, a medida em que o NEM vai se estruturando no estado, percebemos a inclusão de empresas ou instituições privadas que constroem parcerias com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SED/SC, por meio de parcerias público-privadas. Cabe destacar que, já em 2017 o Governo de Santa Catarina, estabeleceu uma parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), com o apoio do Grupo Natura, para a implantação de uma proposta de Educação Integral para o Ensino Médio. Esta proposta teve como fundamento educativo as competências para o século 21 (Unesco, 2015), formuladas a partir do Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

Com o rompimento da parceria entre o IAS e Grupo Natura, ainda em 2019 – ao que parece este rompimento não teve uma justificativa definida, ou melhor, não houve uma resposta clara e objetiva para o término da parceria – durante um seminário de práticas pedagógicas destinadas ao então programa de ensino médio integral em tempo integral (Emiti), o governo do estado de Santa

Catarina anuncia a entrada do Novo Ensino Médio nas escolas catarinenses em parceria com o Instituto Iungo. Este ficou responsável pela implementação do NEM, a formação dos docentes, assim como, responsável por encaminhar o currículo estruturante da parte flexível do novo sistema de ensino.

O Instituto Iungo, segundo dados retirados de sua plataforma on-line é uma instituição sem fins lucrativos, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional no Brasil, tem como foco a educação, a potência transformadora dos educadores e gestores escolares, para construir uma educação de qualidade e mais significado os estudantes (Iungo, 2020). De acordo com as informações do site o Iungo promove a formação de professores e gestores escolares; a construção de materiais didáticos e pedagógicos para apoio do trabalho docente; pesquisas sobre a atuação docente e inovações na educação, assim como debates sobre temas relevantes à educação. O Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) é um dos principais parceiros do instituto Iungo, o qual recebe financiamento para a educação do Fundo Socioambiental do BNDES para ser aplicada na rede pública de ensino até 2023. Seus principais mantenedores são o Movimento Bem Maior e o Instituto MRV, cabe aqui destacar que o instituto MRV é mantido pelo grupo de empresários que compõe a organização empresarial MRV&CO, sendo esta uma plataforma habitacional, composta pela MRV e quatro empresas que oferecem a solução de moradia para todo o Brasil, hoje o grupo é responsável pelo programa do governo federal: “Casa verde e Amarela”.

Os parceiros do Instituto Iungo para a implementação de projetos são: Instituto Arapyau; Itaú: educação e trabalho; Porvir; Reúna e Instituto uma Concertação pela Amazônia, assim como a PUC-Minas, Universidade de São Paulo e o Núcleo de pesquisa e novas arquiteturas pedagógicas (NAP). Conforme, aponta a rede do Instituto Iungo, seu principal foco é a gestão escolar e a formação continuada de docentes. Na proposta para o NEM, a formação continuada dos docentes da rede pública de Santa Catarina sofre

influência direta, pois durante o ano de 2020, nas escolas pilotos a formação de professores ocorreu sob responsabilidade do Instituto Lungo em parceria com a SED/SC.

Vale ressaltar que, o processo de implementação da lógica empresarial na educação pública brasileira, se materializou à medida que os setores empresariais passaram a se organizar em torno da educação, especialmente de nível médio, e estreitar laços nesta direção com o governo federal, principalmente por meio do Movimento Todos pela Educação-TPE que, na disputa com setores mais próximos à esquerda, colocou em evidência um projeto educacional tendo como pauta as necessidades de reformas curriculares para a educação vinculadas aos interesses do mercado.

Portanto, os efeitos no contexto escolar são materializados por meio da aceitação e incorporação de proposições empresariais, como do Movimento Todos pela Educação (TPE).<sup>20</sup> Freitas (2012; 2014), Shiroma *et al.* (2011) e Martins (2010) vêm apontando que esse movimento representa a inserção do capital financeiro no direcionamento das políticas educacionais brasileiras, que culmina na mercantilização da educação. Somando a isto, vemos a intensificação da relação entre o público e o privado na educação, que de acordo com Peroni (2021)

[...] a relação entre o público e o privado na educação não se limita apenas à propriedade, é entendida também como projetos societários em disputa, que ocorrem na correlação de força tanto no Estado quanto na sociedade civil com forças sociais que defendem projetos privados com interesses vinculados ao mercado ou ao neoconservadorismo, em uma perspectiva de classe, com profundas implicações para a construção de uma sociedade democrática. (p. 19)

---

20. “Os empresários além de apropriadores da riqueza socialmente produzida, assumem a função de educadores sociais, tornando-se parceiros privilegiados dos governos neoliberais. Os governos, por sua vez mercantilizam-se assumindo concepções e práticas empresariais para implementar políticas de educação, saúde, habitação e transporte, entre outras, visando a conformação de uma nova socialidade” (Martins; Neves, 2012, p. 541).

De fato, nas últimas décadas em nosso país, as parcerias público-privadas cresceram, e revelam sua correspondência com o receituário neoliberal. Com efeito, a estratégia do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a à sua condição de propriedade. Neste sentido, a única alternativa para a então crise do Estado, segundo os neoliberais, é a privatização de grande maioria dos serviços públicos que o este fornece. Este movimento é sustentado pela ideologia neoliberal, a qual vem afirmando que o objetivo político de democratizar a escola depende da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, produtividade e eficácia, ou seja, a qualidade dos serviços educacionais.

Para Lamosa (2020), o capital engendra diferentes estratégias para manter os trabalhadores cada vez mais alinhados ao seu sistema, assegurando a hegemonia deste nas escolas. Por isso, vale ressaltar que, o processo de implementação da lógica empresarial, ou seja, o empresariamento da educação, de acordo com Freitas (2018, p 29) “[...] é um projeto onde a educação é vista como um serviço e não um direito, sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica”. Infelizmente, é neste cenário que se localiza a formação e o trabalho docente na atualidade.

No NEM-SC, o empresariamento da educação revela-se à medida que os institutos ou mesmo empresas privadas vão adentrando nas escolas, com um discurso de melhoria na qualidade de ensino, pautado na oportunidade de escolhas para os estudantes e na inovação na formação e capacitação dos professores. Além disso, se apropriam do discurso progressista, conquistando espaço entre os professores e estudantes, para então, implantar uma política educacional voltada para um interesse hegemônico do capital, e neste cenário o processo de formação continuada dos professores tem grande relevância para essas empresas privadas.

## **A proposta do Instituto Iungo: mecanismos de gestão e controle da formação e do trabalho docente**

Desde a década de 1990, as políticas de formação e trabalho docente brasileira, visam à formação de novo perfil de professor competente tecnicamente e inofensivo politicamente (Shiroma, 2003). Sob este lema, também nos últimos anos, os impactos neste campo, podem ser reconhecidos por meio do enfoque na epistemologia da prática, no desenvolvimento de competências e habilidades, culminando num processo de desintelectualização dos professores. Este processo por sua vez, ocasiona a perda de autonomia, identidade e o desprofissionalização, muitas vezes alinhadas ao esvaziamento, ao controle e a padronização do trabalho docente. Corroborando com estas análises os estudos de Vieira (2002), que demonstram que

[...] os discursos e as propostas educacionais estabelecem controles cada vez mais rígidos sobre o processo de trabalho docente, na garantia de que a educação e seus agentes possam trabalhar para o mercado. E mesmo que o professor seja convocado a participar das decisões sobre a educação, sua participação já está determinada: deve restringir-se ao estudo da cognição, dos métodos e das didáticas que melhor ensinem as habilidades e as competências exigidas pela sociedade globalizada, (p. 125)

Para os empresários, deve caber ao professor formar o “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” (Laval, 2019), capaz de inspirar-se nos princípios de eficiência, produtividade e flexibilidade. Ou seja, aos professores cabe reordenar o processo educativo para torná-lo articulado a lógica da formação por competências. Quando utilizada no mundo do trabalho, a noção de competências define os conteúdos particulares de cada função na organização do trabalho. A partir disso, há a redefinição de conteúdos de acordo com as demandas das inovações tecnológicas (Ramos, 2009). Ao

ser transferida para a escola, ou seja, para a formação humana, origina a chamada pedagogia das competências<sup>21</sup>.

Diretamente ligada às transformações do mundo do trabalho, a pedagogia das competências articula-se com os discursos do empresariado para a educação. Para implementá-la, os empresários buscam o controle do conteúdo a “ser ensinado”, por meio das bases curriculares, por exemplo, e também do “como ensinar”, por meio das novas metodologias abordadas nos processos formativos, transparecendo estas como as únicas alternativas para melhorar a qualidade da educação pública. Para Facci (2004, p. 4) podemos denominar este processo de “encantamento sedutor e modismo”, pois essas novas tendências metodológicas trazem em seus limites todos os princípios da política educacional desenvolvida pelos neoliberais.

Neste contexto, os professores passam a ajustar-se ao sistema, e assim, ocorre o controle na formação profissional, sendo este um dos objetivos dos neoliberais, pois determina o nível de eficácia econômica, construindo um mercado promissor as empresas, garantindo assim, a eficiência do mercado, e a entrada do empresariado e da gestão mercantil na educação pública, tornando a educação um fator ideológico e hegemônico ao capital, o que assegura a classe dominante em seu pedestal. Para Felipe (2021, p. 6) o processo de empresariamento na educação pública cria mecanismos articulados a

[...] privatização, padronização e minimização do campo do conhecimento pedagógico, avaliação de resultados e responsabilização, gerencialismo do mercado e esvaziamento do conhecimento crítico pelas ciências da educação,

---

21. “A pedagogia das competências é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas de organização do trabalho às quais deve se ajustar. [...] o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nessa noção tem validade econômica-social e também cultural, posto que à educação é conferida a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção” (Ramos, 2009, p. 535).

transformando a formação do professor, que sente dia após dia suas práticas sofrendo interferências, e por muitas vezes ocasionando um esvaziamento de seu trabalho. Neste sentido, podemos perceber a importância que a formação e o trabalho docente adquirem para as políticas educacionais neoliberais, e a partir disso compreender a lógica empregada, seus impactos e o interesse das novas reformas educacionais em controlar tal campo.

Portanto, é inegável que a formação docente vem sofrendo esse tipo de retalhamento e alinhamento, e nesta perspectiva que analisamos a formação dos professores catarinenses durante o processo de implementação do NEM, para assim, identificar quais são as interferências que essa vem sofrendo frente a parceria público-privada. Vale aqui destacar, que as capacitações recebidas pelos professores da rede estadual, foram realizadas via Secretaria do Estado da Educação em parceria com o Instituto Iungo, o que para nós, se configura como um processo de implementação dos interesses e estratégias do empresariado dentro das escolas catarinenses.

Ao assistirmos as capacitações ocorridas em 2020, buscamos identificar mecanismos que se articulam ao processo de controle e da padronização da formação e do trabalho docente, bem como o alinhando a formação e a prática pedagógica a lógica empresarial, que por sua vez, está em consonância com as políticas neoliberais. Essas capacitações ocorreram em momentos diferentes durante o ano de implementação do NEM (no período de fevereiro e julho de 2020) e foram realizadas de forma virtual, devido à pandemia da Covid-19. Todas registradas no canal do youtube “Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias”, e tem como temas centrais: Projeto de Vida, Gestão pedagógica em tempos de pandemia, Necessidades de inovação e compartilhamento de práticas, Componentes Curriculares Eletivos, Integração Curricular por áreas do conhecimento e Avaliação Formativa. Assim, também durante o processo de implementação do NEM-SC foi abordada, a partir da formação continuada, as metodologias ativas propostas pelo instituto Iungo e apresentadas como alternativa para melhoria da qualidade da educação básica em nível médio. Assim gradativa-

mente vai ocorrendo a interferência de uma instituição privada nas formações continuadas dos professores catarinenses e também na gestão escolar, sendo modificadas pelos empresários e aos poucos adentrando a lógica do mercado.

O que se constata, voltando-se para os estudos de Silva (2017) é que o trabalho e a formação docente apresentam uma forma derivadas de determinação pelo capital, adequando-o ao padrão vigente, apontando o novo modelo de gestão escolar, avaliação por larga escola, adaptação as novas tendências pedagógicas, e segundo a autora podemos atrelar isso a forma de precarização e padronização do trabalho docente. A partir das políticas de remuneração variável, bonificação por resultados, metas de desempenho, flexibilidade com o uso da tecnologia de informação e comunicação, uso do apostilamento por meio de seus conteúdos mínimos, o trabalho docente vai sendo reduzido a um aspecto operacional, e ao mesmo tempo amplia-se o número de tarefas a serem executadas, ou seja, o trabalho docente adequa-se ao interesse do empresariado a partir das formações e capacitações designadas para a escola.

Neste sentido, para Hypolito (2020, p. 148) esta nova gestão do trabalho escolar altera o trabalho docente porque este gerencialismo educacional propõe alterações nas práticas pedagógicas e toda a organização de trabalho pedagógico na escola. Para o autor, o trabalho docente sofre interferências quanto a “[...] identidade, modo de estar, colaboração, autonomia e a uma intensificação do trabalho” (Hypolito, 2020, p. 149). Assim, essas formas de articular o processo de formação e o trabalho docente proposta pelos neoliberais, gerencialistas e empresariado, dirigem-se ao professorado de forma subjetiva conduzindo a um comportamento de aceitação das novas estratégias, utilizando-se de um discurso que prega a necessidade de um bom desempenho para solucionar os problemas estruturais da escola. Neste contexto, a formação e o trabalho docente vão sendo modificados e moldados de acordo com as ideias empresariais, ou seja, ajustados ao mercado capitalista.

Para Kuenzer (2020) o trabalho docente, não escapou das estratégias neoliberais, este foi adaptado a lógica dos arranjos de flexibilidade e incluído nas diferentes competências pregadas pelos neoliberais para articular-se com as cadeias produtivas e atender á demanda do mercado. O caráter “flexível” criado para adaptar o trabalhador a estrutura do capital, deixa de lado a importância da qualificação profissional e ressaltando as competências cognitivas, práticas e comportamentais, assim como princípios de aprender e submeter-se ao novo, adequar-se as instabilidades e aceitar a subjetividade gerada neste trabalho, caracterizando uma precarização do próprio trabalho, e, é neste campo que o processo de formação e o próprio trabalho docente estão incluso, ajustado as ideias empresariais de competitividade, flexibilidade e adequação ao sistema, para melhor satisfazer o interesse da burguesia.

Constata-se assim, segundo a autora que a flexibilização utilizada para atender, não só a finalidade da formação docente, mas também para adentrar as próprias concepções sobre conhecimento, aprendizagem, professor e aluno foram apresentadas de forma controversa a sua vertente original para buscar resolver os problemas da educação tradicional, ganhando assim espaço no campo da formação e trabalho dos docentes. Neste contexto, a flexibilidade elenca um discurso de inovação articulada ao uso de novas tecnologias, com diversidade em modelos de aprendizagem articulados ao desenvolvimento de novas metodologias, definidas como “inovadoras”, justificando assim os problemas apresentados pela educação tradicional, tais quais, elencam a disciplinarização, professores con-teudistas e “retentores do conhecimento”, não havendo espaço para o protagonismo dos estudantes. E é neste campo, que a flexibilidade é referida como resultado de melhoria e expansão ao processo de ensino, com a ideia de inovação, quando na verdade, não passa de velha maneira hegemônica de manter a classe trabalhadora subordinada ao capital, e neste contexto utiliza-se do professor para ser a ponte de ligação e chegar ao estudante, a ideia é moldar o professor de acordo com o interesse do empresariado neoliberal.

A gestão empresarial escolar, controla o processo de formação docente passando a mediar a escolha de material didático, oferta de formação e currículo, a construção estrutural do espaço escola, sem haver a participação da comunidade escolar. Logo,

[...] o controle docente sobre o processo de trabalho fica seriamente afetado, restando uma dimensão pouco reflexiva do ato educativo. Limita-se o trabalho docente à aprendizagem da disciplina e da autodisciplina exigidas pelas formas. (Vieira, 2002 p. 126)

A partir da análise dos cursos on-line de capacitação e formação continuada fornecida aos professores do NEM-SC, via Instituto Iungo em parceria com a SED, constatamos que este processo existe, e ocorre por meio do engendramento de mecanismos de gestão e controle da formação e do trabalho docente. É importante aqui registrar, como esse processo cumpre o papel de contribuir para inserção da escola e da formação da juventude na lógica empresarial, pois a gestão da educação realizada via parceria público-privada permite a efetivação do controle do processo pedagógico realizados nas escolas da rede pública.

De início, identificamos como um dos mecanismos de controle, o processo de alinhamento e padronização do trabalho docente frente a política educacional apresentada pelo NEM, por meio do cerceamento da autonomia e da identidade dos docentes. O NEM caracterizando por um discurso no qual o professor passa a ser facilitador da relação ensino e aprendizagem, ou seja, este deve deixar o estudante ter autonomia em suas escolhas escolares e de vida, ser flexível nas suas inter-relações com os jovens ou até mesmo com colegas. Avaliamos, que isto revelou um cenário preocupante, qual seja, a desvalorização do trabalho docente, configurando-se também como a perda de identidade do professorado catarinense, pois estes precisaram rever e adaptar sua metodologia para encaixar-se a este novo modelo educacional. Conforme aponta Laval (2019),

[...] os professores estão condenados a se tornar guias, tutores e mediadores da aprendizagem - terão de se adaptar as

demandas dos indivíduos e dos grupos multiculturais dos mais variados, pressupondo rever seus métodos e objetivos de ensino. (p. 80)

A identidade docente é marcada pela multiplicidade de aspectos que a constitui, em especial sua história e processo de formação, e ao longo do tempo, devido as diversas fragilidades no caminho profissional esta vai sofrendo interferências identitárias (Garcia, 2005). Podemos destacar como um dos determinantes da perda de identidade, o processo de precarização desvalorização do trabalho docente, que vem por meio de um discurso de crise estrutural da escola, a qual precisa “inovar” para melhor adaptar o jovem em seu processo, ocasionando muitas vezes na perda de prestígio social. Avaliamos que esta perda de identidade do professor, alinha-se as ideias neoliberais, que como vimos anteriormente, promover um discurso da necessidade de melhoria e atratividade no contexto da escola. Portanto, observamos este aspecto nas formações desenvolvidas pelo Instituto Iungo, no processo de implementação do NEM-SC, que apesar de não se falar claramente que a escola atual/tradicional não é atrativa, e de não culpabilizar diretamente os professores, as formações ressaltam a todo o instante, a necessidade da utilização de novos métodos, mais flexíveis, inovadores e que visem a autonomia do próprio estudante.

Outro mecanismo, que identificamos refere-se ao direcionamento e interferência na prática pedagógica por meio do uso das metodologias ativas<sup>22</sup>, como por exemplo, via presença pedagógi-

---

22. As metodologias ativas segundo as capacitações fornecidas pelos Instituto Iungo, apresentadas pelo professor Ulisses Araújo do Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas da Universidade de São Paulo (NAP-USP), tem por objetivo inovar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas à partir da troca de papéis entre professor e aluno, o aluno deve assumir uma posição ativa, autônoma, sendo protagonista de sua aprendizagem e o professor torna-se um mediador deste processo, essa troca de papel é chamada de “democratização da escola”. O processo educativo que envolve o uso dessas metodologias tem o objetivo desenvolver competências e habilidades para inserir os jovens no mercado do trabalho do mundo contemporâneo, conforme aponta Iungo (2020).

ca<sup>23</sup>, atividade baseada em problemas<sup>24</sup>; aprendizagem baseada em projetos<sup>25</sup> e estudo de casos<sup>26</sup>. Estas são as estratégias de ensino utilizadas no NEM-SC, e fundamentam a efetivação de uma prática pedagógica em consonância com as metodologias ativas. Porém, cabe considerar que

[...] A proposta central das metodologias ativas consiste em colocar no aluno o papel protagonista na construção dos seus conhecimentos, visão que é contrária à proposta dos métodos tradicionais. Nessa perspectiva, o professor, que era o detentor do conhecimento, expunha os conteúdos do seu domínio que precisavam ser transmitidos aos alunos, assumindo estes últimos um papel passivo perante a aprendizagem. (Levorato *et al.*, 2017, p. 1)

Compreendemos, portanto, que a ênfase da formação e do trabalho docente focado nos usos das metodologias ativas, culmina numa visão pragmatista do papel do professor na formação humana, bem como um certo reducionismo e esvaziamento da fundação deste. Também é importante assinalar que “[...] os professores são peças fundamentais na reestruturação da escola e, sem o envolvimento destes, qualquer reformulação está condenada ao insucesso” (Freitas, 1993, p. 94). A cooptação dos professores no NEM-SC, realiza-se por meio da participação e envolvimento destes no seu processo

---

23. O professor torna-se um mediador, “instrutor” no processo de ensino e aprendizagem, conforme Lungo (2020).

24. Método de ensino que envolve o aluno como protagonista do processo e as atividades são guiadas a partir da busca por resoluções de problemas do mundo real (Lungo, 2020).

25. Metodologia ativa que envolve o protagonismo do jovem a partir de um processo de investigação, a partir de questões complexas e tarefas planejadas, envolvendo trabalho coletivo ou em equipe, tem como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o mundo contemporâneo (Lungo, 2020).

26. Estrutura-se a partir de um caso real, geralmente vivenciado pela comunidade escolar, onde o professor lança o desafio para os alunos buscar resolver ou entender melhor a realidade (Lungo, 2020).

de implementação, bem como nos cursos de formação destinados a estes profissionais no âmbito das parcerias público-privadas.

Dessa forma, percebemos que a formação e o trabalho docente sofrem vários impactos, bem como inúmeras interferências e formas de controle, quando,

[...] O professor e a professora tornam-se, assim, trabalhadores disciplinados (controlados) segundo as demandas do capitalismo neoliberal, haja vista que, ao restringir o trabalho docente a uma dimensão prática, “quase-manual”, o ensino torna-se dependente daquilo que é definido do lado de fora da escola. (Vieira, 2002, p. 126)

O impacto disto é justamente este, a formação e o trabalho docente vistos como algo prático, ou seja,

[...] colocar a formação teórica do professor na dependência dos problemas práticos que ele enfrenta em seu dia-a-dia [...]. Com isso, elimina-se a formação teórica (e política) do profissional convertendo-o um *practitioner*, um prático. (Freitas, 1993, p. 96)

Aqui, podemos observar como está presente nos últimos tempos na formação e no trabalho docente, novas exigências atreladas ao neotecnicismo em educação.

De acordo com Freitas (2012), o neotecnicismo pode ser compreendido como uma nova versão do tecnicismo. Tal compreensão, dialoga com as reflexões de Saviani (2018), quando o autor analisa a pedagogia tecnicista<sup>27</sup>. Freitas (2012; 2018) retoma as análises do autor para demonstrar como a abordagem tecnocrata fruto desta

---

27. Na sua exposição, o autor demarca que para a pedagogia tecnicista o que importa é o aprender a fazer, dessa forma “[...] a pedagogia tecnicista dir-se-ia a que é o processo que define que professores e alunos devem fazer e, assim, também, quando e como farão. [...] corresponde uma reorganização das escolas que passam por um crescente processo burocratização” (Saviani, 2018, p. 11-12).

pedagogia, que é retomada na atualidade, articula-se ao processo de empresariamento da educação. No entanto, como destaca o autor

Atualmente, este neotecnicismo atinge seu nível mais avançado, agora em sua versão digital, virtualizando e ampliando este controle sobre professores e estudantes, pressionado pelas mudanças no mundo do trabalho que mercantilizaram as próprias relações sociais [...] inclusive a relação professor-aluno, hoje mediadas por tecnologias de informação e comunicação, tendo agora como horizonte as finalidades educativas meritocráticas do padrão sócio-político neoliberal. (Freitas, 2021)

Somando a isso, temos outro mecanismo de controle e padronização do trabalho docente: a nova forma de avaliação a partir de competências, que ressalta conceitos como: resiliência; empatia, criatividade, flexibilidade, conforme propõe a BNCC. Para Laval (2019) o uso estratégico de avaliar por competências relaciona-se à nova gestão da escola a “gestão de recursos humanos”, a qual adequa a escola aos métodos de uma empresa. Avaliar por competências requer o reconhecimento de habilidades que não estão pautadas em um diploma, mas faz parte de um conjunto de ferramentas requeridas pelo mercado de trabalho, conforme aponta Laval (2019, p. 78) “[...] a avaliação vista a partir de competências não se válida por um título, ao contrário, justifica a permanente relação desigual entre empregado e empregador”.

Vista desta forma, a lógica das competências, incluída na avaliação, configura-se a lógica do mercado do trabalho, voltando o sistema avaliativo para critérios profissionais, instruindo os sujeitos a serem “[...] flexíveis, propensão ao risco e à inovação e comprometidos ao máximo com a empresa” (Laval, 2019 p. 79), satisfazendo assim o interesse hegemônico de uma educação capitalista, voltada ao interesse do empresariado. (Freitas, 2018).

Operando por meio do discurso da responsabilização, os reformadores empresariais (Freitas, 2012) organizam testes para os

estudantes das escolas públicas como forma de analisar e divulgar o desempenho destes, abrindo caminho para uma política descarada de recompensas e sanções para a instituição escolar que obter melhores resultados, ou seja, notas. Tal forma de avaliar, configura-se a mais uma das categorias neoliberais que se adentram as escolas públicas, modificando o sistema educacional e propondo mudanças que no discurso ocasionam melhorias, mas na prática não oportunizam melhor qualidade ao sistema de ensino, muito pelo contrário tenta adequar a escola à uma empresa e introduzir a lógica das competências na formação humana de forma estrita e determinada para a formação de mão de obra às empresas que fazem uso dela.

Feitas essas observações, cabe ainda considerar que, a proposta do Iungo para a formação e o trabalho docente no NEM-SC, implica também na formação em serviço, ou conforme Freitas (1993) o chamado *treinamento em serviço*. De fato, o autor apresenta uma análise interessante, e que nos alerta para a tendência de substituição do processo de formação continuada para a lógica do treinamento em serviço, que de acordo com ele “[...] estamos diante do empobrecimento da formação do profissional da educação, o qual se vê limitado a cursos práticos de curta duração para sua preparação ou a uma imersão acrítica na realidade da escola”. (Freitas, 1993, p. 98).

Portanto, cabe ressaltar ainda que a proposta do NEM-SC via parceria público-privada se articulou rapidamente dentro das escolas catarinense, sempre propagandeada de muita inovação e “modismo”. (Facci, 2004). A nosso ver, como resultado vemos a intensificação da desvalorização e precarização da formação e o trabalho do professor catarinense, por meio da gestão e do controle, bem como pelo cerceando da identidade e autonomia pedagógica dos docentes.

## **Considerações finais**

Sem a pretensão de esgotar o debate, refletimos neste texto sobre os aspectos relacionados ao processo de empresariamento da educação pública catarinense via parcerias público-privadas, dando

destaque as implicações destas no contexto do processo de implementação do Novo Ensino Médio-NEM, especialmente no que se refere as implicações para a formação e o trabalho docente. Buscamos, compreender também, os mecanismos de gestão e de controle da formação e do trabalho docente engendrados neste contexto.

Avaliamos que, compreender as atuais reformas educacionais que vem ocorrendo no NEM, nos permite perceber como ocorre na prática o processo de empresariamento, bem como as implicações das parcerias público-privadas para a escola, como estas vem ganhando cada vez mais espaço no campo educacional. Neste contexto, a formação e trabalho docente acabam por assumir uma posição de destaque, pois existe interesse por parte dos reformadores empresariais em controlar tal campo (Freitas, 2018).

De fato, quando a lógica empresarial é transferida para a educação, conduz-se, como vimos, a construção de uma série de mecanismos de gestão e controle da formação e do trabalho docente. Na trama de tais mecanismos, podemos dizer que ocorre a constituição de uma narrativa, ou seja, uma *liturgia da palavra* articulada a um movimento e uma *conversão de almas* (Shiroma *et al.*, 2011), que corresponde diretamente às transformações na educação empreendidas pelo empresariamento da educação.

Diante deste cenário, o desafio que se coloca, é o de continuarmos estudando e refletindo, para assim criarmos estratégias para desmantelar os ditames do capital na sua forma neoliberal sobre a escola, a formação e o trabalho docente. Por fim, concordamos com Freitas (2018) sobre a necessidade da organização de formas de resistência, por exemplo, a luta contra o desprofissionalismo do magistério, assegurando condições adequadas para a formação teórica e prática.

## Referências

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, 17.2.2017a, Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://bit.ly/2TcLn0Z>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Diário Oficial da União. Brasília, n. 132. Seção: 1, p. 72, 11 de julho de 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3hDwD8t>. Acesso em: 16 jan. 2022.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

ESPAÇO de Formação e Experimentação em Tecnologias. **Canal Youtube, Instituto Iungo**. Disponível em: <https://bit.ly/3huKTjS>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ESPAÇO de Formação e Experimentação em Tecnologias. **Canal Youtube, Instituto Iungo**. Disponível em: <https://bit.ly/3huKTjS>. Acesso em: 12 out. 2021.

ESPAÇO de Formação e Experimentação em Tecnologias. Web – Aspectos do currículo integrado no contexto do Novo Ensino Médio. Youtube, 28/05/2021. Disponível em: <https://bit.ly/3FVhkkV>. Acesso em: 14 out. 2021.

ESPAÇO de Formação e Experimentação em Tecnologias. Web – Componentes Curriculares Eletivos Novo Ensino Médio. **Canal Youtube, Instituto Iungo**. 03/06/2021. Disponível em: <https://bit.ly/3jexMDO>. Acesso em: 14 out. 2021.

ESPAÇO de Formação e Experimentação em Tecnologias. Web - Diálogos sobre o projeto de vida, Web 01 e 02. **Canal Youtube, Instituto Iungo**. 18/06/2020. Disponível em: <https://bit.ly/3PAKEAg>; <https://bit.ly/3PAKEAg>. Acesso em: 12 out. 2021.

ESPAÇO de Formação e Experimentação em Tecnologias. Web - Gestão pedagógica em tempos de pandemia- contexto de mudanças e necessidades de inovação. **Canal Youtube, Instituto Iungo**. 08/06/2021. Disponível em: <https://bit.ly/3V6Ncr0>. Acesso em: 15 out. 2021.

ESPAÇO de Formação e Experimentação em Tecnologias. Web – Gestão pedagógica em tempos de Pandemia: Avaliação Formativa. **Canal**

**Youtube, Instituto Iungo.** 08/06/2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Yu0PDL>. Acesso em: 15 out. 2021.

ESPAÇO de Formação e Experimentação em Tecnologias. Web – Integração Curricular. Youtube, 23/06/2021. **Canal Youtube, Instituto Iungo.** Disponível em: <https://bit.ly/3BKWLoP>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo críticocomparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8920. Disponível em: <https://bit.ly/3YtalXJ>. Acesso em: 11 maio 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: novas direitas, velhas ideias.** 1. ed. São Paulo: Expresso popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Neotecnicismo digital.** Disponível em: <https://bit.ly/3V0U613>. Acesso em: 01 ago. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. *In*: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *In*: **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404. Abr. jun. 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIELRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**, SP: Papirus, 1977. (Coleção Magistério: Formação e

Trabalho Pedagógico). 2. ed. [E-book]. / Álvaro Moreira Hypolito. – São Leopoldo: Oikos, 2020.

INSTITUTO IUNGO. Quem somos. Disponível em: <https://bit.ly/3WnDW2T>. Acesso em: 01 ago. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. *In*: Magalhães, Jonas. **Trabalho docente sob fogo cruzado II** [recurso eletrônico]. 1. ed. - Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 235-250.

LAMOSAS, Rodrigo. (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Paranaíba, 2020.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEVORATO, Thalita Beatriz; GOZZI, Fernanda; BORDIN, Reginaldo Aliçandro. Um estudo crítico sobre as metodologias ativas na construção de saberes. *In*: **EVENTOS EPCC - Encontro Internacional de Produção Científica X EPCC - Encontro Internacional de Produção Científica**. (24 à 26 de Outubro de 2017). Disponível em: <https://bit.ly/3FVJkoC>. Acesso em: 05 ago. 2022.

MAGALHÃES, Jonas.; AFFONSO, Claudia; NEPOMUCENO, Vera Lucia da Costa. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. 243p.

MARTINS, André Silva. NEVES, Lucia Maria Wanderley. Pedagogia do capital. *In*: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudencio. **Dicionário de Educação do campo**. Rio de Janeiro. São Paulo: EPSJV. Expressão Popular, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**[online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura

Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2Y4AErH>. Acesso em: 25 maio 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim. **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

QUADROS, Sérgio F. de; KRAWCZYK, Nora. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-22, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659576. Disponível em: <https://bit.ly/3FWovJK>. Acesso em: 23 nov. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências**. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. Dicionário da educação profissional em saúde. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

RIBEIRO DA SILVA, M.; MARCOS LIMA DE ARAÚJO, R. (2021). Educação na contramão da democracia – a reforma do ensino médio no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, 19(39), 6-14. Recuperado de: <https://bit.ly/3Wrp6IW>.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SHIROMA, E. O. (2003). O eufemismo da profissionalização. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Amanda Moreira da. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente**: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Amanda Moreira da. **Trabalho docente sob a lógica privatista empresarial:** a busca pela força de trabalho a se de um projeto hegemônico. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, Amanda Moreira. A presença de frações da classe burguesa na educação pública brasileira e as interferências no trabalho docente. *In:* MAGALHÃES, Jonas. **Trabalho docente sob fogo cruzado.** 1. ed. - Rio de Janeiro. Gramma, 2018. P. 129-145.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamires; MARTINI, Tatiane Aparecida (2021). A reforma do ensino médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Revista Trabalho Necessário.** V. 19, n. 39, 58-81. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 20 ago. 2021.

UNESCO. **Educação para a cidadania global:** preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). *In:* **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 111-136, Jul/Dez 2002. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <https://bit.ly/2TkmIGL>. Acesso em: 15 out. 2021.



## “PROTAGONISMO JUVENIL” NO NOVO ENSINO MÉDIO: DE ONDE VEM, PARA QUEM INTERESSA?

*Alexandra Carneiro  
Ana Gabrieli Godinho  
Suely A. Martins*

### **Introdução**

O termo protagonismo juvenil tem sido largamente utilizado no Novo Ensino Médio para se referir ao jovem como ator principal no seu processo formativo, ou seja, defende-se que o estudante assuma papel ativo na sua aprendizagem e na vida em sociedade. Neste capítulo, buscamos problematizar sobre este termo. Neste sentido, nos perguntamos de onde vem e a quem interessa o protagonismo juvenil do Novo Ensino Médio? A partir da análise de documentos, tais como a Lei 13415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio (BNCCNEM), e com base teórica em Dardot e Laval (2016); Freitas (2018); Laval (2019), dentre outros, o objetivo é refletir sobre uso do termo protagonismo juvenil e como ele se articula as reformas educacionais neoliberais.

O capítulo parte da análise do neoliberalismo e como ele se configura nas políticas educacionais no Brasil de modo a contribuir na formação de indivíduos que são instados a se conceber e se comportar como uma empresa (Dardot; Laval, 2016, p. 16); em seguida busca demonstrar, a partir de uma contextualização histórica, como o termo “protagonismo juvenil” presente nos documentos e propostas pedagógicas do Novo Ensino Médio se alinha a lógica neoliberal com o intuito de responsabilização dos jovens e descompromisso do Estado em relação ao ingresso no mercado de trabalho e condições de vida adequadas. Para tanto, mostra sua origem já nos anos de 1980 e como ele foi se capilarizando pela sociedade civil: primeiro a partir da ação de organizações-não-governamentais, a

maioria delas financiadas por institutos empresariais e com ações voltados a jovens de periferias brasileiras; segundo, a partir de sua incorporação em documentos educacionais voltados ao ensino médio já nos anos de 1990, chegando as escolas. Enfatiza-se o protagonismo como parte da ideologia neoliberal que reforça a ideia de que o sucesso e o fracasso sejam responsabilidades do próprio indivíduo, articulando-se a meritocracia e contribuindo para adequar o jovem aos interesses do capitalismo.

Por fim, é importante ressaltar que este artigo é fruto de reflexões realizadas no âmbito de duas pesquisas de mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão, Pr. A primeira trata da implementação do Novo Ensino Médio numa escola piloto num município de Santa Catarina, tendo foco central no Projeto de Vida; a segunda, em fase inicial, pretende analisar o protagonismo juvenil também em uma escola do oeste catarinense.

## **Neoliberalismo e políticas educacionais**

No mundo, entre as décadas de 1980 e 1990, se intensifica a descentralização da produção. Ao mesmo tempo aumenta-se a exploração do trabalho e o desemprego, com crescente lucro do capital internacional por meio de empréstimos e investimentos dirigidos por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Conforme Basso e Neto (2014) “o FMI e o BM são a via costumeira de disseminação e dominação das políticas neoliberais” ganhando força especialmente a partir dos anos de 1980 em países periféricos em processo de crise e endividamento externo.

Para tentar superar essa crise, os neoliberais promovem ações para reduzir os gastos, como serviços destinados ao bem-estar social, que se reflete em más condições de serviços públicos como a saúde, educação, desigualdade na distribuição de renda, aumento da reserva de mão de obra e enfraquecimento dos sindicatos. Para o neoliberalismo a concepção de um Estado mínimo é a melhor ideia para atender

a lógica da produtividade entre o capital e o trabalho. Neto e Campos (2017) reforçam que “Sob o discurso neoliberal reiteram-se as contradições estruturais - o trabalho subordinado ao capital, o trabalhador à máquina ou computador, o consumidor à mercadoria; o bem-estar à eficácia, a qualidade à quantidade, a coletividade à lucratividade.” Podemos dizer, com base em Dardot e Laval (2016, p. 16) que sob o neoliberalismo está em jogo a forma de existência humana:

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. (grifos dos autores)

Os mesmos autores afirmam que cada vez mais se impõe nas sociedades ocidentais a competição generalizada, que joga uns contra os outros, ordenando “as relações sociais segundo o modelo do mercado” Neste sentido, torna-se importante observar que o neoliberalismo tem contribuído para redefinir a função das instituições educativas e a própria forma de educar. A ótica do livre mercado passa a dominar a sociedade, sendo a concorrência o antídoto contra a ineficiência estatal. Trata-se, portanto, de minimizar a atuação do Estado na sociedade e, especialmente, sua interferência no mercado. Esta premissa no sistema educacional induz que a eficiência na educação depende da maior articulação com o mundo empresarial e da não interferência estatal. Assim, o baixo investimento social alcança também os sistemas educacionais. De acordo com Neto e Campos (2017), “[...] o Estado neoliberal é explicitamente focalizado ao mundo dos negócios e os reflexos na educação passam a submissão à lógica do mercado.” Laval (2019) destaca que se trata de maior submissão da escola à razão econômica onde a formação do homem flexível e do trabalhador autônomo são as referências do ideal pedagógico

O caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva da autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada a ideal normativo. Nessa ‘parceria’ generalizada, a própria empresa se torna ‘qualificadora’ e ‘envolvida no aprendizado’ e acaba se confundindo com a instituição escolar em ‘estruturas de aprendizagem flexíveis’. (Laval, 2019, p. 30)

Num mundo pautado pela concorrência, na lógica da hegemonia dominante, “há que se preparar as crianças para ‘competir’ nele, tal como ele é”, não havendo espaço para perspectivas de humanização ou transformação social (Freitas, 2018). Na escola como empresa, a cultura ensinada é reduzida às competências indispensáveis para a empregabilidade e para a conformação a lógica do capital. Conforme Ramos:

[...] a emergência da noção de competência atendendo a, pelo menos, dois propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais. (Ramos, 2002, p. 401)

É importante afirmar que a emergência do neoliberalismo e da própria noção de competências se constitui num contexto marcado pela crise do capital e pela reestruturação produtiva. Neste contexto, onde o desemprego ou o emprego precarizado passa a assombrar a vida das pessoas preparar para a incerteza se constitui como necessário face ao cenário de instabilidade e de mudanças constantes, no qual não existem posições sociais, profissionais ou familiares definidos. Assim:

A pedagogia ‘não diretiva’ e ‘estruturada de modo flexível’, o uso das novas tecnologias, o amplo ‘cardápio’ oferecido

aos estudantes e o hábito do ‘controle contínuo’ são pensados como uma propedêutica para a ‘gestão de cenário de incertezas’ que o jovem trabalhador vai encontrar ao concluir os estudos. (grifos dos autores) (Laval, 2019, p. 41)

Por meio da formação escolar o jovem deve adquirir um conjunto de competências básicas que o habilite a autonomia, a autodisciplina, a autoaprendizagem, a responsabilidade, ou seja, que o coloque em condições de fazer suas escolhas individuais de modo consciente, já que “o papel principal cabe ao próprio indivíduo”, sendo que cabe a ele “fazer por conta própria as melhores escolhas de formação” de modo a continuar a aprender a aprender (Laval, 2019, p. 75).

No plano educacional tais questões passam a orientar as reformas educacionais, especialmente aquelas voltadas ao Ensino Médio. No caso brasileiro, podem ser observadas, não sem contradições, desde a aprovação da Lei e Diretrizes de Bases da Educação (LDB) em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Basso e Neto (2014) destacam que com a LDB há um maior acesso à educação escolar, mas tanto a LDB quanto a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente garantem a expansão da escolarização, mas não garantem condições mínimas de qualidade, para que crianças e jovens se apropriem dos conhecimentos e tenham uma formação integral, prevalece a formação voltada somente para a eficiência e produtividade. Por sua vez, “formar para a vida tornou-se chave, sendo esta formação tida como necessária para desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis para que se adaptem às incertezas do mundo contemporâneo” (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 30).

Em relação ao ensino médio, no artigo 35 da LDB é abordado sua finalidade para a formação do jovem, sendo “a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo que seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Este artigo da LDB reforça a ideia de uma educação profissional articulada a educação básica com a finalidade de desenvolver no jovem conhecimentos e habilidades para a inclusão no mundo do trabalho, sendo

complementado pelo artigo 22 quando estabelece que a Educação Básica deve “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

Já as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998, como dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), de 1999, vinculam o currículo às competências. Conforme o PCNEM/1999 “[...] formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa” (Brasil, 1999). No mesmo documento, o aprender a aprender aparece como necessidade para a adaptação a um mundo em permanente mudanças: “[...] a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações” (Brasil, 1999).

Se durante os governos petistas houve avanços em torno das finalidades do Ensino Médio, ainda que com contradições, contemplando a integração da educação profissional ao ensino médio e alinhando em seus documentos uma formação com base na ciência, cultura e trabalho com vistas a uma formação politécnica, especialmente a partir de 2012, observa-se um movimento do empresariado que tensiona por mudanças alinhadas às necessidades de adequar esta etapa da escolarização às demandas do mercado de trabalho: formar sujeitos flexíveis, adaptados a nova ordem do capital, sendo “necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do ‘mundo do trabalho’, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional” (Silva, 2018, p. 11).

Em 2016, inicia-se o processo de impeachment de Dilma Rousseff, que ocorreu em um contexto de golpe político, com alianças dentro do Congresso Nacional para a retirada do Partido dos Trabalhadores (PT) do governo. O vice-presidente Michel Temer assume a Presidência da República com intenção de realizar um conjunto de reformas de evidente caráter neoliberal e através da Medida Pro-

visória 746/16 encaminha a Reforma no Ensino Médio. Segundo Ramos (2002), no âmbito educacional, as apropriações apressadas e limitadas de reformas educacionais podem reduzir a educação a práticas voltadas para formações restritas, baseadas em competências.

Dessa forma, no ano seguinte é aprovada no Congresso Nacional a Lei 13.415/17, que alterou na LDB a carga horária anual do Ensino Médio para 1000 horas/anuais, com um prazo de cinco anos para entrar em vigor, e propôs uma reorganização curricular com a oferta de diferentes itinerários formativos, incluindo a formação técnica e profissional, com foco no protagonismo juvenil e construção de projetos de vida dos jovens. Neste contexto é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define aprendizagens comuns a todos os alunos brasileiros ao longo da educação básica.

Tanto a reforma do Ensino Médio como a BNCC encontram-se pautadas numa formação dos jovens centradas em competências, retrocedendo aos documentos orientadores desta etapa da escolarização dos anos de 1990, como bem demonstrou Silva (2018). Na BNCC destaca-se uma matriz curricular composta por competências como: autonomia, abertura para o novo, resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, autoconhecimento, colaboração, comunicação e responsabilidade, buscando o desenvolvimento de habilidades. Para Nogueira e Dias (2018) a BNCC pretende inserir “competências e habilidades do século XXI” no currículo e, assim, ela dá a base legal para o Novo Ensino Médio, tendo como eixo central a flexibilização curricular, que conduz a outras “flexibilizações”, inclusive do trabalho do professor.

A noção de competências como orientadora curricular aparece com força tornando a organização curricular flexível, convocando os jovens a serem protagonistas de sua formação e de sua vida, a construir seu projeto de vida, a se prepararem para serem empreendedores. A explicação para a reforma, baseou-se no discurso neoliberal, sustentando-se que o sistema educacional brasileiro passa por uma crise gerencial provocada pela incapacidade que tiveram os governos para garantir a democratização da educação, provocan-

do problemas nas instituições escolares como evasão, repetência, analfabetismo, entre outros. Com isso o Estado justifica a ação empresarial na educação, principalmente na última etapa da educação básica onde há décadas se discute qual é o seu principal objetivo em relação a formação dos jovens, se é a passagem para o ensino superior ou a preparação para o mundo do trabalho.

Para Silva e Scheibe (2017, p. 22-23) na Reforma do Ensino Médio há uma série de características que o trabalhador deve assumir:

[...] desde a capacidade de aprender permanentemente, fazer usos mais complexos e diversificados da linguagem oral e escrita e assumir atitudes de maior protagonismo, pragmatismo, lógica mercantil e gestão do processo de produção. Tais habilidades profissionais compuseram o chamado “modelo de competências”, que foi associado, no Brasil, não apenas às políticas de currículo para a formação profissional, mas, também, para a educação geral básica.

O discurso atual é tratar o jovem como ator social, estimulando-o a fazer escolhas, a ser protagonista na sua vida pessoal e social. No Novo Ensino Médio isto aparece, por exemplo, na possibilidade de opção dos jovens em relação aos itinerários formativos, no Projeto de Vida e na ênfase na formação para o empreendedorismo. Aparentemente formar os jovens para serem protagonistas apresenta-se como positivo e como algo que, provavelmente, nenhum educador se oporia. Todavia, cabe perguntar: de onde vem e para quem serve este “protagonismo” num contexto marcado pela precarização das relações de trabalho?

### **Protagonismo Juvenil: de onde vem, para quem interessa?**

O termo protagonista (protagonistés) é definido como: “personagem principal, em uma peça, filme, romance e até mesmo num acontecimento real” (Michaelis, 2008, p. 708). Ele é empregado principalmente em sua origem etimológica *protagonistés* que sig-

nifica aquele que “combate na primeira fila; que ocupa o primeiro lugar; personagem principal” (Machado, 1990, p. 447). Nesse sentido, o protagonista pode ser entendido como alguém que desempenha um papel ativo e de destaque, promotor de uma ação. Também pode-se afirmar que o protagonismo reforça a participação mais ativa do indivíduo na sociedade.

Aliado a juventude, o protagonismo vem assumindo, principalmente a partir de 1990, dois princípios fundamentais, assim definidos por Souza (2009, p. 3): o primeiro, pedagógico, considera que o estudante deve sair de uma posição considerada passiva, de mero beneficiário ou depositário de conhecimento, para uma posição de participação ativa, de construtor do conhecimento<sup>28</sup>. O segundo, pode ser chamado de princípio social, tem base na crença da capacidade própria do jovem, de ser protagonista – o ator principal – no desenvolvimento do país, da comunidade e do seu próprio desenvolvimento pessoal.

Embora seja nos anos de 1990 que o termo protagonista passe a ser utilizado com maior frequência nos meios sociais e educacionais, o seu uso inicial remete aos anos de 1980, quando o debate sobre a juventude ganha espaço em discussões internacionais. Um exemplo disso, foi a declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) do ano de 1985 como Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz. Por sua vez, são os anos de 1990 que marcam a orientação de órgãos das Nações Unidas pela adoção pelos países membros de políticas públicas de juventude, especialmente direcionadas aos jovens em situação de pobreza e exclusão. A participação dos jovens é considerada como fundamental tanto para a formulação como para a implementação dessas políticas.

Em termos educacionais, no ano de 1994, ocorreu a comissão da Unesco para pensar a educação do século XXI, tendo como base

---

28. Importante considerar que o discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem está presente no Brasil desde os anos de 1920/30, a partir da influência de John Dewey, tendo sido adotado por vários educadores, como Anísio Teixeira. Já a participação na gestão escolar, data dos anos de 1960, com os grêmios estudantis (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 2).

o “Relatório Delors”. De acordo com Siqueira (2021), fazem parte do Relatório Delors os quatro pilares da educação: aprender a ser – voltado a construção de autonomia, capacidade de fazer escolhas, reconhecer a própria identidade e projetar a vida; aprender a conviver – saber lidar com as diferenças; *aprender a aprender* – ligado a resolução de problemas; e *aprender a fazer* (grifos nossos). Ressalta-se a articulação com o protagonismo, especialmente no princípio pedagógico, calcado no aprender a aprender e no aprender fazendo.

É importante reforçar, como já afirmado anteriormente, que nos anos de 1990 o Brasil é tomado pelas influências do neoliberalismo, da globalização, dos organismos internacionais, bem como sofre os efeitos da crise do capital. Organizações como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), passam cada vez mais a emitir sugestões, orientações não só sobre a economia, mas também nas áreas de habitação, saúde e educação (Ianni, 1997, 1998).

Num contexto de retirada do Estado de suas funções sociais, crescem iniciativas de fundações empresariais nas áreas sociais e educacionais, especialmente por meio das Organizações Não Governamentais (ONGs), impulsionadas no governo de Fernando Henrique Cardoso por meio da reforma administrativa que possibilitou maior participação do empresariado nas políticas sociais, principalmente na educação:

Essa aproximação do empresariado nas instâncias de governo permitiu um aumento considerável de novas organizações não governamentais (Fundações, Institutos e ONGs) na promoção de serviços sociais, a exemplo da saúde e educação. Com isso, o governo pôe em ação a reforma administrativa do Estado Brasileiro, redefinindo o seu papel, mas também legitimando o papel da sociedade civil na oferta de serviços públicos. (Santo Filho; Lopes; Iora, 2019, p. 162)

Foi principalmente pelas ações de fundações empresariais que o termo protagonismo juvenil foi consolidado no Brasil. Primei-

ro pela Fundação Odebrecht, depois seguido pelo Instituto Ayrton Senna, pelo Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC), Fundação Educar DPaschoal, entre outros. Imbuídos das orientações de organismos internacionais e da ideologia neoliberal “de que cada um deve fazer a sua parte” frente a ausência do Estado, consagrou-se nos anos de 1990 e 2000 o termo protagonismo vinculado a atuação social, ou seja, a capacidade de articular-se para propor e fazer ações em melhoria da vida pessoal e da comunidade. A participação tornou-se sinônimo de fazer coisas, no qual o voluntariado social virou símbolo de participação, de cidadania e de empreendimento social (Souza, 2009).

Assim, a política é reduzida ao “fazer” e o voluntariado visto como mecanismo para a participação da juventude, que a partir de seu engajamento, pode ajudar a combater a pobreza, a preservar o meio ambiente, entre outras. A articulação entre as ONGs com o protagonismo fica evidente quando nos deparamos com o que Souza (2006) afirma: em nome do protagonismo juvenil, jovens de ONGs espalhados por todo Brasil, tem prestado serviços gratuitos à coletividade, prática nomeada de trabalho voluntário, que se dá por meio da valorização da cidadania, da educação e da solidariedade. O voluntariado acaba sendo utilizado como justificativa que desvie da violência. O protagonismo juvenil passa a ser a base para o discurso de integração da juventude pobre. Sendo assim, há uma responsabilização dos próprios jovens que estão envolvidos em projetos, parcerias, entre outras, no terceiro setor.

Ferretti *et al.* (2004, p. 4) ao destacarem a relação entre protagonismo e resiliência, destacam como hipótese que o protagonismo mira dois grupos: o de jovens não pobres, mas que poderiam se mobilizar em ações de voluntariado em favor de grupos excluídos, tornando-se protagonistas; e o de jovens pertencentes aos setores empobrecidos, que imbuídos de resiliência, poderiam tornar-se protagonistas de ações para superação das adversidades vividas por eles e suas famílias. Em ambos os casos é o fazer que orienta a participação dos jovens. Conforme os autores, embora tais ações possam promover a

solidariedade, também podem transferir “para jovens e adolescentes, individualmente ou em grupo, em especial para os que fazem parte dos setores empobrecidos, a responsabilidade de, conforme o conceito de resiliência, contribuir para superação da adversidade”.

Consideramos que este tipo de participação divulgada como “protagonismo juvenil” é diferente da contestação permanente ou do protesto contra as contradições sociais capitalistas ou a luta coletiva pela reivindicação de direitos historicamente negados. É uma participação que se acomoda a situação de ausência do estado na garantia dos direitos sociais, é uma participação que enfatiza o papel de atores, de indivíduos para resolver problemas que são coletivos e como tal deveriam ser enfrentados. Ao mesmo tempo, entendemos que reforça a ideia da responsabilização dos jovens pobres pela sua situação, à medida que a eles é colocado o desafio de, sendo resilientes, saírem da situação de adversidade em que se encontram.

Tal como na sociedade civil, o enunciado protagonismo juvenil foi incorporado nas reformas educacionais, chegando nas escolas. Enfatizamos que o protagonismo dos jovens/alunos é um conceito passível de diferentes interpretações e imbrica outros conceitos híbridos, como “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania” (Ferretti *et al.*, 2004). A partir deste pressuposto é possível perceber o discurso protagonista nas entrelinhas. O protagonismo juvenil aparece como a educação para a cidadania nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 1998, onde cabia à escola contribuir para:

[...] a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais *autônomas* em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. (Brasil, 1998, p. 17, grifos nossos)

Desse modo, pode-se afirmar que ao final da década de 90, já constavam nos documentos nacionais, foco no protagonismo en-

quanto autonomia para superação dos problemas sociais. Também nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PC-NEM), do ano de 2000, que tem como base uma concepção de educação como desenvolvimento de competências e habilidades, é possível perceber o protagonismo onde o aluno deve “construir a si próprio como um agente social que intervém na sociedade” (Brasil, 2000, p. 21). Souza (2006) enfatiza que a concepção de educação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais vai ao encontro do Relatório Delors da Comissão da Unesco, já citada anteriormente, onde a educação deve consistir na aprendizagem de competências e habilidades por parte do educando.

Frisamos como o protagonismo vem atrelado aos jovens pobres, à resiliência, e superação das adversidades, tanto na DCNEM quanto na PCNEM está “a ideia de que iniciativas particulares podem ser bem-sucedidas na solução dos problemas sociais [...]” (Souza, 2006, p. 8). Assim, a mudança social fica ligada diretamente com o fazer individual do sujeito.

Recentemente, na Lei 13415/2017 assim como na BNCC, podemos afirmar que o protagonismo vem sendo reforçado pelo projeto de vida e pelo empreendedorismo. Ou seja, o protagonismo da Base, vem com o objetivo de traçar projetos de vida (Brasil, 2018), que segundo Estormovski (2021, p. 5): “O projeto de vida se fundamenta pelo princípio do empreendedorismo e supõe que os estudantes tornem realidade seus objetivos”. E para empreender é preciso ter autonomia, resiliência, flexibilidade, é preciso aproveitar as oportunidades. Isto implica, no processo educativo, que os jovens assumam a competição com algo natural na vida e que deve ser aproveitada, já que no “mundo neoliberal, a finalidade educativa da escola é vista como ‘oportunidade’ que o aluno tem que competir – independentemente de suas condições de vida. Ele deve ser ‘resiliente’ na adversidade, pois daí advém o mérito” (grifos do autor) (Freitas, 2018, p. 114).

Enfatizamos ainda que a Reforma do Ensino Médio está articulada a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNC-

CEM). Nesse sentido, delimita competências e habilidades, tendo a flexibilidade como princípio organizador – já disposto neste artigo:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo desta etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (Brasil, 2018, p. 468)

A flexibilização curricular pode ser observada na forma como se organiza o NEM: que permite que o estudante, após cursar uma base comum, escolha entre os itinerários formativos oferecidos pelas escolas. Porém, isso significa limitar o acesso dos jovens aos conhecimentos científicos. Neste caso, temos o esvaziamento curricular respaldado pela retórica de que é preciso envolver os jovens na aprendizagem, torná-los protagonistas. Cabe aqui a afirmação feita por Laval (2019, p. 75) de que

num contexto de uma vida arriscada (...) não compete à instituição de ensino elaborar ou impor um *cursus* (percurso escolar), mas ao indivíduo construir, planejar e escolher de acordo com seus desejos e interesses pessoais.

Desta forma, secundariza-se e, até nega-se, a função primordial da escola de transmissão de conhecimentos e formação intelectual e cultural.

Percebe-se, portanto, como o termo protagonismo juvenil está presente nas políticas educacionais brasileiras, sendo assim, é preciso levar em conta o sentido neoliberal empregado no protagonismo:

O jovem protagonista é objeto e não sujeito das políticas e medidas governamentais e não governamentais [...] Embora evoque as ideias da distinção e do destaque, e funcione, certas vezes, como uma espécie de símbolo de “avanço” pedagógico, político, ou social, o protagonismo juvenil é um simulacro, posto que o jovem do discurso não é sujeito. (Souza, 2006, p. 15)

A autora destaca essa “inversão” do sentido do termo protagonismo – pregado positivamente, porém, quando contextualizado, no contexto da ideologia neoliberal, há a responsabilização individual do jovem pelo próprio sucesso ou fracasso, por isso não é realmente um “sujeito de escolhas”. Assim, o termo protagonista é pautado na adequação do jovem a sociedade neoliberal – discurso legitimado pela reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) e pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM).

É possível observar uma articulação entre protagonismo, empreendedorismo e projeto de vida que compõe o currículo flexível do Novo Ensino Médio, todos esses componentes curriculares trazem em sua bagagem o protagonismo juvenil para ser trabalhado com o jovem que frequenta o Ensino Médio e segundo Costa (2012) “a partir dos resultados das ações é que se fomentam as características essenciais para as práticas de protagonismo, como o perfil empreendedor, a capacidade de liderança, a atitude proativa, a responsabilidade e as habilidades na resolução de problemas.”

Portanto, na concepção dessa “nova” forma de educação para os jovens do “Novo” Ensino Médio articulado a economia, Souza (2009, p. 11) complementa que, “em suma, a passividade e a atividade individuais encontram-se no cerne das novas formas de participação/atuação social/cidadania prescritas à juventude: a defesa de interesses e a prestação (gratuita) de serviços.”

## Considerações Finais

A ideologia do protagonismo juvenil baseada na vertente neoliberal foi disseminada mais fortemente a partir da década de 1990, afetando o setor educacional. A etapa final de Educação Básica é o foco dessa ideologia, a formação dos jovens voltada para atuarem como agentes de sua aprendizagem e de ações na resolução de problemas sociais, retirando do Estado a responsabilidade para a solução de problemas públicos. Para Souza (2006, p. 250-251) o protagonismo juvenil é “um método de educação para a cidadania que supõe a “atuação prática” dos jovens na busca de soluções para problemas sociais, formulação que faz coincidir “educação para cidadania” como “voluntariado educativo.”

Sob o mesmo ponto de vista, essa ideia de protagonismo juvenil está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a BNCC, bem como na reforma educacional do Ensino Médio, isto é, no “Novo Ensino Médio”, como uma das competências a ser alcançada pelos jovens durante a formação no Ensino Médio, com a finalidade de adaptação, naturalização e acomodação a situação de ausência do Estado na garantia dos direitos sociais e as ações socioeconômicas da sociedade capitalista.

Dessa maneira, a estrutura curricular do Novo Ensino Médio está passando, ainda, por alterações conforme as mudanças legislativas. Mas estes arranjos curriculares trazem propostas de reorganizar o Ensino Médio com base em uma educação que oferece, ainda que de forma limitada, ao jovem a possibilidade de escolhas curriculares de acordo com seus interesses, contribuindo para que o estudante acredite que é “protagonista” de sua história, responsável em construir seu projeto de vida. De acordo com Silva (2018, p. 12) com a flexibilização curricular do Novo Ensino Médio “reforça-se a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do dia a dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica.”

Portanto, o Novo Ensino Médio ao induzir que o jovem é protagonista, indivíduo participante, produtor de conhecimento e ativo

cidadão empreendedor, capaz de fazer escolhas, fazer a sua parte e individualmente resolver seus problemas, funciona ideologicamente como mecanismo de integração do jovem a sociedade capitalista. Numa sociedade marcada pelas desigualdades e pelo trabalho precarizado interessa as classes dominantes a formação que acomode os jovens a esta realidade, que os faça acreditar que o sucesso é mérito individual e que se falharem a culpa é deles próprios.

Sendo assim, é preciso reforçar a nossa crítica às mudanças estabelecidas com a Lei 13.415/2017 para o Ensino Médio na educação brasileira. Acreditamos que é necessária uma reorganização desta etapa de ensino, com projetos alinhados aos interesses das classes trabalhadoras que tragam uma educação de qualidade para todos e conforme Freitas (2018, p. 139) “[...] levando a um clamor por um conceito mais amplo de educação que não caberá em uma mera coleção de competências e habilidades [...]”.

## Referências

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Luiz Bezerra. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 10, n. 1 Disponível em: <https://bit.ly/3PCuXIX>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: 2000.

BRASIL. **Lei 13.415/2017**. Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2uKjo9F>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/33xjxwD>. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro

de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação. MEC. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, 2011. p. 27-41.

COSTA, Antônio C. G. O adolescente como protagonista. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Saúde. Área de Saúde do Adolescente. Cadernos, juventude saúde e desenvolvimento, Brasília, v. 1, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVALL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. (Estado de sítio) Tradução de: La nouvelle raison du monde: essai sur la société néolibérale.

ESTORMOVSKI, Renata Cecília. O currículo escolar como formador do sujeito empreendedor para o capital. **Linhas Críticas**. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, p. 1-16. 2021.

FERRETTI, Celso *et al.* Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, mai-ago. 2004.

FILHO, Edson do Espírito Santo; LOPES, Vânia Pereira Moraes; IORA, Jacob Alfredo. Os reformadores empresariais e o Ensino Médio no Brasil: interesses e projetos em disputa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 159-170, abr. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial na educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

IANNI, Octavio. **Globalização e Neoliberalismo**. São Paulo em Perspectiva: São Paulo, 1998, v. 12, n. 2.

IANNI, Octavio. **A política mudou seu lugar**. São Paulo em Perspectiva: São Paulo, 1997, v. 11, n. 3.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino médio**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Lisboa: Horizonte, 1990, v. IV, p. 447.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2008. Dicionário Michaelis, 2259 p.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, Pernambuco, v. 31, n. 2, dez. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422 set., 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2xdoyiT>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2018.

SIQUEIRA, Thais Batista. Protagonismo juvenil: cooptação ou emancipação dos jovens? **Cadernos de Aplicação** (online), Porto Alegre, v. 34, n. 1, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3PNTgnD>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28, São Paulo, 2009.

## CAPÍTULO 8

# EDUCAÇÃO CÍVICO-MILITAR – VIESES E REVESES

*Airton Carlos Batistela*

Em 2019, por meio de decretos (Decreto nº9.665 e Decreto nº10.004), foram criados a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares para propor e desenvolver um modelo de escola com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos Colégios Militares para os ensinos fundamental e médio e o Programa Nacional das Escolas Cívico Militares, sob a responsabilidade do Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa.

Em torno deste contexto, pretendemos construir uma reflexão a partir de dados bibliográficos disponíveis sobre este tema, apontando desde os seus fundamentos legais, suas implicações no cotidiano escolar e suas possíveis raízes.

O objetivo será então, principiar uma discussão sobre o assunto, contribuindo aos poucos estudos que por hora existem em torno dele. Para tanto, nos serviremos do método reflexivo, que envolve também uma base epistemológica qualitativa e dialética.

O projeto de militarização da educação brasileira não é novo, já somando mais de vinte anos, ele vem no bojo de algumas ações que são vivenciadas nas escolas, a avaliação da educação dos governos estaduais e federal (Ideb, Enem e indicadores externos), de outro lado, vê-se uma crescente valorização do ensino preparatório para o mercado de trabalho em detrimento da formação humana, política e social.

A proposta difundida para a educação cívico militar, envolve também a ideia de que ela irá diminuir, principalmente, a violência e o tráfico de drogas, pela rigidez formativa e pela presença de policiais no espaço escolar.

Podemos, primeiramente, definir as Escolas Cívico-Militares como sendo uma mescla entre a escola pública tradicional e a escola militar, a gestão é compartilhada entre a Secretaria de Educação e a de Segurança Pública, de modo que a gestão pedagógica fica sob

a responsabilidade de pedagogos e profissionais de Educação, enquanto a gestão administrativa e de conduta ficam com os militares ou profissionais da área de segurança.

Conforme o Manual das Escolas Cívico-Militares, elaborado em 2019 pelo Ministério da Educação (p. 10 e 11) estes são os princípios norteadores:

- I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – respeito às diferenças individuais;
- IV – valorização dos profissionais da escola;
- V – gestão democrática;
- VI – valorização da experiência extraescolar;
- VII – busca permanente pela melhoria da qualidade;
- VIII – educação integral;
- IX – participação ativa da família na escola.

Em seguida o Manual, traz a estrutura organizacional básica das Ecim, incluindo a figura de monitores que colaboram nos cuidados e na condução da disciplina nas escolas e na Seção I (p. 14) define as atribuições de cada um. Ao Diretor compete (p. 14):

- I – agilidade nas tarefas;
- II – trabalho mais objetivo em cada etapa dos processos;
- III – aumento da produtividade;
- IV – controle nos processos de gestão;
- V – transparência nas ações;
- VI – cumprimento das leis e diretrizes educacionais;
- VII – manutenção dos espaços escolares;
- VIII – comunicação efetiva; e
- IX – integração com todas as áreas da escola, como as áreas didático-pedagógica e a educacional, a secretaria e as áreas responsáveis pelo financeiro e pela infraestrutura.

Em seguida, o manual discorre sobre a gestão didático-pedagógica, educacional e administrativa. O chamado Corpo de Monitores, composto por militares, que tem o papel de executar o plano de gestão e supervisão escolar, zelar pela ordem, cuidados comportamentais, de uso e conservação de uniformes (para docentes e discentes) e pela forma e estrutura das saudações, entre outras funções.

Há todo um cuidado com o que aí (p. 34) é definido como civismo, que envolve inclusive a execução diária do Hino Nacional, assim definido:

De uma forma generalizada, define-se civismo como respeito aos valores de uma sociedade, a suas instituições e às responsabilidades e aos deveres do cidadão. Outrossim, pode-se conceituar como dedicação pelo interesse público ou pela causa da pátria, civilismo ou patriotismo. (Brasil, 2019)

Entretanto, o conceito amplo seria: atitudes e comportamentos que, no dia a dia, manifestam os cidadãos, na defesa de certos valores e práticas, assumidos como os deveres fundamentais para a vida coletiva, visando preservar a sua harmonia e melhorar o bem-estar de todos. O civismo é uma questão de cultura política e de filosofia política.

Para tanto, é proposto um currículo que envolve o desenvolvimento de atitudes e valores, com atividades cívicas e de cidadania, desenvolver e reforçar as atividades de língua portuguesa e matemática e a adoção do ensino por competências.

Doravante, queremos levantar alguns elementos que nos parecem estarem ligados a esta proposta, já que estão estruturados em torno do mesmo período em que a educação cívico-militar foi ganhando corpo no espaço político e educacional.

Embora as compreensões possam aparentemente não estarem próximas, entendemos que os ideais da Educação Cívico-Militar devem ser entendidos a partir de uma estruturação histórica de propostas educativas que veem se instaurando aos poucos no país, a saber: a Teoria do Capital Humano, a Reforma do Ensino Médio, A Educação Domiciliar e a Escola Sem Partido.

A Teoria do Capital humano<sup>29</sup> de Theodore Schultz<sup>30</sup> (1973) arrebatou seguidores convictos. A linha seguida por eles defende que o sucesso das organizações modernas em um ambiente instável, dinâmico e competitivo de negócios - tal como ocorre hoje - está sendo uma decorrência cada vez maior de uma administração realmente eficaz de recursos humanos. Afinal, estrutura organizacional, tecnologia, recursos financeiros e materiais ajudam muito na lucratividade e sustentabilidade das organizações, porém constituem apenas aspectos físicos e inertes que precisam ser administrados inteligentemente através de pessoas que constituem a inteligência que vivifica e norteia qualquer organização.

Assim, dizem eles, o fator que realmente constitui o elemento dinâmico e empreendedor das organizações - sejam elas privadas ou públicas, industriais ou prestadoras de serviços, lucrativas ou não lucrativas, grandes ou pequenas - são as pessoas. A qualidade dos funcionários de uma organização, seus conhecimentos, habilidades e competências, seu entusiasmo e satisfação com suas atividades, seu senso de iniciativa para gerar valor e riqueza, tudo isso tem forte impacto na produtividade e lucratividade da organização, no nível de serviços oferecidos ao cliente, na reputação, imagem e na competitividade. É que as pessoas fazem a diferença em um ambiente competitivo de negócios.

---

29. A essência desta teoria consiste na ideia de que o indivíduo gasta em si mesmo de formas diversas, não apenas buscando desfrutar o presente, mas procurando rendimentos futuros, pecuniários ou não. A teoria foi anunciada por Theodore Schultz, em 1960, e seu “nascimento efetivo” teria ocorrido em 1962 em suplemento da revista científica americana *Journal of Political Economy*, dedicado ao tema do investimento em seres humanos.

30. Theodore William Schultz (1902-1988), economista norte-americano, obteve o Prêmio Nobel de Economia em 1979, compartilhado com Arthur Lewis, por sua pesquisa pioneira no desenvolvimento econômico com atenção particular aos problemas dos países em desenvolvimento. Nascido em Arlington, estudou na Universidade de Wisconsin. Foi professor de economia agrária nas Universidades de Iowa e Chicago. Além de sua especialização em economia agrária, trabalhou em economia do trabalho, campo no qual realizou contribuições importantes relativas à análise do capital humano.

O percurso deste ideal iniciado por Theodore Schultz deu-se a partir de seu destaque à importância da educação como investimento e reflete sobre a importância do processo educacional na preparação do ser humano para enfrentar os constantes ajustamentos a que é submetido, como resultado dos desequilíbrios econômicos e sociais tão frequentes na sociedade moderna. Baseando-se em grande medida na ideia defendida por Irving Fisher (1930) que defendia que se o capital é uma fonte de rendimento ao produzir fluxos de rendimentos e serviços, o homem também poderia ser um capital, ainda que de natureza diferente, Schultz escreve em 1961 um artigo de grande repercussão acadêmica, intitulado “Investment in Human Capital”, onde elaborou o conceito de capital humano, procurando estabelecer a essência do conceito e as condições da sua formação, as ideias deste artigo estão presentes em sua obra de 1973.

Com esta ideia, Schultz trouxe uma nova noção de trabalho para a teoria econômica ao entender o trabalho como uma forma de capital e conseqüentemente ao criticar a noção clássica e ultrapassada que entendia o trabalho ou os recursos humanos, como um meio de produção, um produto do investimento (tal como uma máquina ou uma infraestrutura). Nessa forma de ver o trabalho, os trabalhadores eram pensados e entendidos como uma entidade homogênea com capacidades apenas para realizar trabalho manual que exigia pouco conhecimento e especialização. Este entendimento foi criticado por Schultz na sua obra seminal, onde o autor afirma que “*essa noção de trabalho estava errada no período clássico e está evidentemente errada agora*” (Schultz, 1973, p. 3).

Efetivamente, as ideias de Schultz foram inovadoras e tiveram repercussões até hoje na medida em que a ideia do homem como um bem similar a outras formas de “capital” projeta-nos para a emergência da sociedade dos serviços, da civilização terciária, para a sociedade do conhecimento, para a sociedade pós-industrial, expressões que viriam a dominar as ciências sociais nas décadas seguintes ao surgimento e estruturação do capital humano. Não obstante, estes pensamentos também foram criticados, principalmente,

porque a ideia de considerarmos o ser humano como uma forma de capital remete para a velha noção de propriedade no sentido em que se entendia a escravatura.

O pressuposto central do ideário do capital humano é o de que ele é algo produzido, isto é, algo que é o produto de decisões deliberadas de investimento em educação ou em formação. O segundo pressuposto é o de que os indivíduos são detentores de certas características pessoais (umas parcialmente inatas, como as aptidões intelectuais, e outras que vão sendo adquiridas ao longo da vida, tais como a educação formal e informal, a formação profissional e a experiência), que contribuem para o aumento da sua produtividade e, conseqüentemente, dos salários auferidos ao longo do ciclo de vida. Estas premissas estabelecem uma correlação positiva entre o *“stock” de capital humano* e o nível das taxas salariais aplicáveis, ou seja, o salário de um trabalhador seria igual ao produto marginal do seu trabalho, logo, a remuneração que os trabalhadores recebem seria equivalente ao valor da sua contribuição econômica para a organização onde se encontram inseridos. Por conseguinte, a teoria do capital humano afirma que a educação é um investimento que levará a rendimentos futuros e, portanto, é de responsabilidade privada.

Visto desta forma, há uma nítida analogia entre a produtividade física do capital e a educação, justificando-se o tratamento analítico da educação como capital, isto é, como capital humano, posto que se torna parte da pessoa que a recebe. Para alguns autores que defendem esta posição, a principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que alguns aumentos importantes no rendimento nacional são uma consequência de investimento nesta forma de capital. Além disso, a educação, enquanto investimento, obedece a uma opção racional entre custos atuais e rendimentos futuros, no contexto mais amplo da maximização dos retornos individuais ou sociais. Logo, a distribuição da educação corresponde à distribuição das preferências, a qual é considerada uma variável exogenamente determinada, se bem que de alguma maneira influenciada pelo progressivo melhoramento do padrão de vida.

O raciocínio não para aí, a Teoria do Capital Humano se encaixa perfeitamente na inventiva da priorização do ensino voltado e organizado para o trabalho, ou seja, para a produção e formação de trabalhadores e/ou de novas medidas transplantadas no trabalho produtivo da sociedade capitalista. O objetivo é visar apenas o desenvolvimento da capacidade profissional na busca do desenvolvimento sustentável da economia globalizada e à integração da sociedade mediante as atribuições que seriam de responsabilidade do Estado.

Respondendo às reorganizações e reformas econômicas, tem-se a educação propalada pela égide da Teoria do Capital humano sendo vista como alavanca para o desenvolvimento sustentável da economia. Nessa consonância, a Teoria do Capital Humano vai permear as diretrizes educacionais do país, negando os paradigmas do conhecimento e impondo as políticas educacionais de modo tecnocrático, visualizando somente o desenvolvimento econômico.

De outra parte, a reforma do ensino médio brasileira, iniciada como medida provisória no dia 22 de setembro de 2016, aprovada no senado no dia 08 de fevereiro de 2017 e sancionado dia 16, já recebeu protestos, aplausos e estudos multifacetados.

Queremos também nos deter em uma análise desta medida, que não é a primeira neste rumo, tão pouco a única, mas que vemos estar relacionada com os principais princípios defendidos pela Educação Cívico-Militar. Olharemos a reforma a partir do que me parece ser a sua raiz pivotante, a saber: a sua relação com o projeto capitalista de feição neoliberal de terceira via. Esta afirmação se embasa na constatação de que a reforma retoma as mesmas propostas da década de 1990, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais.

O período representado pelo golpe parlamentar do governo Temer, remete ao neoliberalismo mais regressivo cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro.

A reforma do Ensino Médio, no Brasil, não pode ser considerada um caso isolado. Ela deve ser entendida como estando no

bojo do resultado do processo de mudanças no âmbito do capitalismo que se reestruturou a partir da “crise do petróleo”, em 1973, produzindo um conjunto de mudanças no campo da política, da ideologia, da produção de mercadorias, no parque tecnológico e, principalmente, nas relações sociais.

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário (veja-se em nosso caso a reforma trabalhista e previdenciária, feitas recentemente), que haviam corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. Portanto, essa reforma deve ser compreendida na lógica das mudanças de paradigmas em nível planetário, requerido pelo atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista.

As relações de produção mudaram e a qualificação dos trabalhadores continuava a mesma. Era preciso, segundo a nova ordem capitalista, mudanças qualitativas na formação dos trabalhadores em geral, para que esses garantissem o fluxo da produção de mercadorias, atendendo à demanda do mercado global.

Para não ver o Brasil como um caso isolado é importante olhar para o fato de que a Europa, principalmente as potências anglo-saxônicas, a partir do final da década de 1970, avançaram nas medidas de contrair a emissão monetária, elevar as taxas de juros, baixar drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, abolir controles sobre os fluxos financeiros, criar níveis de desemprego massivos, aplastar greves, impor uma nova legislação anti-sindical, cortar gastos sociais

e, finalmente, se lançar num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água.

A Unesco em parceria com o MEC publicaram um documento intitulado: *Educação: um tesouro a descobrir*, que é resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, que teve lugar em Jomtien, na Tailândia, em 1990, (traduzido e publicado no Brasil em 1998), que vem direcionando as reformas educacionais ocorridas nos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil. Isso reforça a ideia de que há um novo projeto de sociedade sendo pensado e desenvolvido pelos intelectuais produtores da ideologia que sustenta o capitalismo. Nesse projeto, a educação escolar é vista como a melhor ferramenta para que os indivíduos aceitem como “natural” o desemprego estrutural e as diferenças econômicas e sociais decorrentes da reestruturação do capitalismo globalizado e neoliberal.

Para demonstrar isto, veja-se brevemente as principais alterações trazidas pela reforma, que são: a flexibilização do currículo escolar, a ampliação da carga horária dos alunos para até 1.400 horas anuais (hoje são 800 horas), a possibilidade de inserir o ensino técnico já no ensino médio, o aproveitamento dos conteúdos do ensino médio para o ensino superior, o fim da obrigação atual de estudar 13 disciplinas por três anos e, as disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia deixam de ser obrigatórias, entre outras mudanças estruturais organizativas, como também, a implantação gradativa do ensino integral.

Se voltarmos um pouco na história da educação brasileira veremos que esta inventiva do governo atual não é nova, ela tem um traçado histórico longo. Seu percurso inicia-se no desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social. Neste modelo, o Estado assume a figura de empresário, nas indústrias de base e como empreendedor, nas indústrias de ponta, configurando um papel propulsor e visionário.

É importante notar que esta mudança do papel do Estado está diretamente relacionada com a mudança da condução da política econômica. Portanto, ao mudar a forma de atuação do Estado em

relação ao meio econômico, é alterada, também, a postura deste em relação a educação, (e também às outras esferas da vida social).

Contudo, embora seja pertinente ter presente as profundas mudanças ocorridas durante, e logo em seguida, à segunda guerra mundial, somente se vai ter uma mudança essencial no papel do Estado, no Brasil, no período de 1956/1960, quando o processo de industrialização brasileira aprofundou sua integração na economia mundial, por meio da abertura ao capital externo e às empresas multinacionais.

A partir deste período, inicia-se o aprofundamento do ideário de desenvolvimento. O que ocorre é um forte investimento, mesmo que ideológico, na educação, submetendo-a ao regulamento e controle do Estado.

No período de 1930 a 1961, acentuou-se a função propedêutica e profissionalizante da educação no Brasil, próprias de seu tempo, evidentemente. A política educacional brasileira, em seguida, tomou então a posição que entendia que a corrida ao ensino era estimulada pelas condições do mercado de trabalho e isto foi promovido a partir da reforma do ensino de 1º e 2º graus. Deste ponto em diante fica assumida e legalmente estabelecida, a profissionalização como obrigatória.

Este espaço ideário e legal de unificação entre educação e trabalho é também usado pelos defensores da Teoria do Capital Humano, pensada por Schultz, cujo corolário mais evidente é o de que mais educação sempre significa melhor salário e mais promoção social.

Na estruturação da Lei nº 5.692/71, já era possível observar uma tentativa de dotar a educação, como expõe o Inep (1982, p. 27),

[...] do mesmo tipo de racionalidade característica das chamadas organizações modernas. Essa tentativa se configurou, tanto na multiplicação de hierarquias ocupacionais dentro do sistema escolar – supervisores, orientadores educacionais, administradores e instrutores - como na caracterização da atividade educacional em termos tecnicistas, mais adequados ao universo ocupacional.

Esta lei estabelece os seguintes pressupostos, no Capítulo I, Artigos de 1 a 16, quanto à profissionalização:

- Entre a escola e o mercado de trabalho, há uma relação estreita e racional;
- identifica uma ingente carência de técnicas de nível médio;
- direciona as ações à uma valorização da escolaridade formal por parte das empresas;
- a modernização do setor econômico está vinculada à responsabilidade do sistema educacional pelo preparo dos recursos humanos;
- opção por um sistema único de ensino no país, capaz de dar conta das necessidades dos espaços educacional e econômico.

Findada a Segunda Guerra Mundial, a corrida pela modernização ganha força e intensidade. Ela passa a defender, como é claro na visão Keynesiana, que no capitalismo não há ferramenta espontânea que garanta o pleno emprego, e, portanto, há razão suficiente para entender a ação do Estado sobre o mercado, e, portanto, sobre o emprego. Necessitava-se, portanto, rever o papel do Estado, principalmente sua função social e sua ação sobre a economia.

É nesta direção, e contra o que se identifica como “economias atrasadas”, baixas taxas de acumulação de capital e investimentos, comércio externo diminuto, baixa produtividade e baixo índice de desenvolvimento econômico, que o governo brasileiro vai defender uma economia industrial, em todos os seus aspectos. Não é necessário alongar análises sobre esta postura, já que são prolixos os apontamentos e críticas às posturas oficiais, que mostram a submissão forçada da educação às políticas desenvolvimentistas de índole urbana<sup>31</sup>. Esta postura, evidentemente, corrobora com o que se tem vivido na prática educacional, voltada à qualificação da mão de obra, geralmente destinada às necessidades industriais urbanas.

Diante disto, a reforma do ensino médio não aponta para a possibilidade de aplicação de um modelo pedagógico que possibilite se opor a estas questões e, ao mesmo tempo, criar uma possibilidade de educação calcada em princípios éticos e humanitários e não mercadológicos.

---

31. Sobre esta discussão, para conhecê-la, ler Gaudêncio Frigotto (2002, 1977).

Deixamos claro até aqui que a reforma do Ensino Médio é apenas uma retomada dos velhos ideais profissionalizantes, desenvolvimentistas e neoliberal de terceira via notadamente firmados sobre ideais mercadológicos, quero a seguir apontar alguns elementos que evidenciam da reforma.

Os argumentos do governo insistem que o ensino médio no Brasil está desatualizado, que o Ideb está estagnado a quase dez anos, Contudo, o temor de sucateamento do ensino público é também expresso nesta reforma, quando da permissão da contratação de professores do ensino técnico e profissionalizante sem diploma na disciplina que irão lecionar e na falta de estrutura das escolas para arcar com o ensino, tanto profissionalizante, quanto integral.

Além disso tudo que falamos, existe um aspecto mais prejudicial e danoso. Não se faz reforma educacional por Medida Provisória. O princípio da educação nacional segundo o artigo 206 da Constituição Federal, inciso sétimo, é a gestão democrática do ensino público.

Em relação ao que ela altera no Fundeb, é mais preocupante. A conquista do Fundeb foi, ainda que de forma insuficiente, financiar desde a matrícula na creche até a matrícula no Ensino Médio. Como a Medida Provisória e depois, com a votação da reforma fica alterado o Fundeb e reconcentra os recursos no Ensino Médio, o resultado é que a Educação Infantil, creche e pré-escola, se veem ameaçadas de ficarem prejudicadas e os governadores, responsáveis pelo Ensino Médio, vão ser beneficiados contra a posição dos prefeitos.

Estamos voltando a um passado extremamente utilitarista. Retrocedemos aos princípios defendidos no início da Nova República, que vai em pouco tempo reconfigurar o Estado brasileiro, o chamado Estado Minimalista. Embora estejamos repisando a ideia, é ainda importante que se veja que em um contexto social como o nosso que se firma sobre um panorama de desigualdades sociais gritantes, exonerar o país da sua responsabilidade por todas as etapas da educação, é o mesmo que relegar forçosamente e maioria esmagadora da população a não ter acesso à ela.

Não se está aqui negando que a educação pública brasileira precisa de transformações profundas. É de conhecimento comum que

o ensino necessita de modificações qualitativas, de que os profissionais da educação carecem de valorização e de que as escolas necessitam ser dotadas de recursos necessários ao processo de aprendizagem. Contudo, é inegável que uma reforma do ensino médio precisa envolver os vários setores e atores da sociedade. Entenda-se com isso que a reforma não pode ser a expressão da vontade de uma pessoa, tão pouco, que seja uma vontade do congresso. O debate enraizado, crítico e profundo, não pode estar alijado deste processo.

Esta reforma não foi discutida com a comunidade escolar em todo o país, com os professores, com os estudantes e os especialistas da educação. Trata-se de mudança arbitrária imposta sem nenhum diálogo com a sociedade.

Um dos destaques da reforma é o aumento da carga horária, até a implantação, gradual, da educação em tempo integral. Paira sobre esta proposta uma ignorância completa da situação de vida dos jovens de todo o país. Veja-se, por exemplo, as inúmeras escolas espalhadas por todo o território brasileiro que oferecem o ensino médio em período noturno, atendendo, principalmente aos jovens que necessitam trabalhar durante o dia.

Vislumbra-se pois, em torno desta ideia de ensino médio em tempo integral, alguns desdobramentos que possivelmente ocorrerão, tais como: a possível elitização do ensino médio, reservado apenas aos jovens de uma classe mais abastada que não necessitam trabalhar; um possível aumento da evasão escolar neste nível; a manutenção do ensino noturno como medida propedêutica à quem não pode frequentar a escola em tempo integral; entre outros.

Nesta mesma direção deve ser entendida a medida do governo de mudança Constitucional para congelar os gastos sociais por vinte anos, com a aprovação da PEC 241. Isto quer dizer: a educação não vai receber um incentivo maior que os parcos recursos de agora por duas décadas seguidas. Como será possível, sem mais recursos financeiros, sabendo que o atual estado da educação pública já é caótico, aumentar a carga horária e implantar a escola em tempo integral.

Segundo o governo, ao diminuir drasticamente o número de disciplinas oferecidas – de treze para sete – o objetivo é incentivar

que as redes de ensino ofereçam ao aluno a chance de dar ênfase a suas áreas de interesse. A medida estabelece que as disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia deixam de ser obrigatórias. Mas quem foi consultado para definir a relevância ou não dessas disciplinas? Qual o critério para exclusão desses conteúdos? A exclusão das disciplinas está relacionada ao projeto “Escola sem partido”, que enxerga nessas áreas do conhecimento, agora censuradas, uma ameaça à direita e as às elites do país.

Há legítimas críticas à possibilidade de escolha do itinerário formativo pelo corpo discente. Pelo novo texto, é aberta aos sistemas de ensino a possibilidade de compor os seus currículos com um ou mais itinerários formativos.

Ficando a critério dos sistemas de ensino a oferta dos componentes curriculares, não será possível afirmar que os jovens serão, de fato, os protagonistas nessa escolha, pois, uma interpretação ao pé da letra da lei não permite nem ao menos antever a participação estudantil na formulação das propostas curriculares. Esta situação acena para um problema grave nas escolas públicas que, principalmente, estão desprovidas de recursos humanos que possam dar conta de todas as áreas propostas. Diante do lamentável quadro histórico de sucateamento evidente da educação pública, é difícil supor que será ofertado ao aluno mais de um itinerário formativo. Sendo assim, o estudante não necessariamente irá fazer aquilo que lhe agrada, pois deverá, por uma limitação imposta pelos governos, seguir o itinerário escolhido pelos respectivos sistemas de ensino.

Foi a partir da segunda metade do século XX, que essas mudanças foram se acelerando e mostrando uma complexidade particular verificada pela incrementação dos processos de trabalho automatizados e flexibilizados, pela redefinindo da produção, da circulação da produção e do perfil dos consumidores. É preciso olhar então a reforma do ensino médio também a partir da reforma trabalhista, onde, nesse processo, os contratos passam a estimular o trabalho parcelado, subcontratado, terceirizados e outras formas alternativas de organizar o trabalho, garantindo, contraditoriamente, o cres-

cimento do desemprego, da informalidade e da precarização das condições de vida e de trabalho das pessoas. Essa concepção de trabalho força um repensar a forma de organização da formação da classe trabalhadora, que recai na reordenação das instituições escolares, situação fundante das reformas em curso.

Assim, as mudanças na organização do trabalho chegam às escolas por meio de uma série de iniciativas de reformas educacionais institucionalizadas por leis educacionais específicas, como por exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996, as propostas curriculares previstas, o fortalecimento de um Sistema Nacional de Avaliação, entre outros mecanismos que tem ocasionado o acirramento da degradação das condições de trabalho em educação, que tem levado os trabalhadores em educação à conviverem com um processo de privatização lento e gradual da educação, com o sucateamento das instituições públicas de ensino e com a intensificação e sobrecarga de trabalho escolar.

Cabe concluir então, que os eixos norteadores das reformas implementadas em nível nacional visando o desenvolvimento econômico têm sido dirigidos para a implementação de um modelo de sociedade e de homem em atendimento aos interesses do capital, e nesse processo, a defesa de uma universalização da educação acaba sempre refletindo os interesses da classe dominante, que preserva a divisão do trabalho sob a forma de divisão entre trabalho intelectual e material.

Ainda cabe, pois, discorrer rapidamente sobre a proposta da Escola sem Partido, suspensa temporariamente de tramitação no Congresso Nacional Brasileiro<sup>32</sup>.

O projeto de lei conhecido como “Escola Sem Partido” (PL 867/15) propõe acrescentar tópicos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e dispor sobre a conduta dos professores dentro da sala de aula.

Segundo o projeto, no seu Artigo 3º está assim consignado:

---

32. Para maiores detalhes veja o site disponível em: <http://bit.ly/2Evs1go>. Acesso em: 23 maio 2018.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (PL 867/2015)

Fernando Penna (2016, p. 45), destaca que este é o ponto nodal do Projeto de Lei 867/2015, restringindo a prática docente, a proibição do que chama de doutrinação político ideológica e depois, a isenção do professor diante das convicções religiosas dos alunos e dos pais, restando ao docente a pura tarefa de ensinar o conteúdo das matérias, sem discutir a realidade em que o aluno está inserido.

Os temas veementemente condenados, embora ingenuamente entendidos são:

- IGREJA: argumenta-se que a imagem projetada da Igreja é predominantemente a de uma instituição implicada com o poder, retrógrada e manipuladora de consciências;

- COLONIZAÇÃO: a colonização europeia da América, África e Ásia são retratadas exclusivamente em termos negativos, como imposição cultural e exploração econômica;

- ESTADOS UNIDOS: destacam o extraordinário fenômeno do surgimento desta potência hegemônica, mas que fica sem maiores explicações, a não ser em termos predominantemente condenatórios;

- CUBA: diz-se que o docente propaga uma revolução enfocada com simpatia e louvor sem qualquer ressalva;

- COMUNISMO: embora desconhecendo completamente o conceito mais elementar do comunismo, afirmam que o fracasso da experiência comunista e o desmoronamento do Império Soviético vêm obrigatoriamente descritos, mas sem uma análise crítica de suas causas;

- CAPITALISMO: enfatizam que os docentes o entendem como sinônimo de perversão e obstáculo a uma civilização harmônica e pacífica.

Ao propor o banimento de discussões como estas, que envolvem o contexto social onde a escola está inserida, e mesmo, o contexto social maior, sem se envolver com questões de raça, gênero,

pobreza, direitos sociais, etc., elimina a proposição de Crescêncio (2001), que defende que “[...] precisamos pensar também em uma escola engajada que ouça e atenda as demandas do tempo presente, bem como encare os desafios contemporâneos.” (Louro, 2001, p. 550 apud Crescêncio, 2017, p. 3).

Embutido nisto, está o entendimento de que o professor não é mais um catalizador de propostas que possibilitem entender o mundo da ciência para transformar a realidade, mas passa a ser um mero prestador de serviços, assim como, um possível proletário prestes a ser criminalizado.

Há, contudo, outros três elementos que entendemos ser importante registrar, já que podem passar despercebidos aos menos atentos: O primeiro é que ao forjarem discursos hegemônicos sobre o papel social da escola e do professor, calcados na racionalidade técnico-instrumental, isto significa, na visão de Habermas (1987a) um afastamento de um projeto emancipatório. A emancipação é buscada nas esferas da ação estratégica e da ação comunicativa, ou seja, a emancipação deve ser vista como um mundo em que o conhecimento (e a aprendizagem) gerados na esfera da ação comunicativa são guiados pela noção de liberdade, ou melhor, pelo livre discurso, sem os problemas da ‘colonização do mundo da vida’ da razão instrumental (Freitag; Rouanet, 1980).

O segundo elemento que deve ser desvelado, é a clássica convicção da Teoria do Capital Humano, anteriormente posta, sobre a relação direta e necessária entre investimentos educacionais e crescimento econômico, que é implícita no projeto da Escola sem Partido, da educação domiciliar e da educação cívico militar.

Shultz (1973) traz a ideia do homem como um bem similar a outras formas de “capital” projeta-nos para a emergência da “sociedade dos serviços”, da “civilização terciária”, para a “sociedade do conhecimento”, para a “sociedade pós-industrial”.

O pressuposto central é o de que o capital humano é algo produzido, isto é, algo que é o produto de decisões deliberadas de investimento em educação ou em formação. O outro pressuposto é o

de que os indivíduos são detentores de certas características pessoais (umas parcialmente inatas, como as aptidões intelectuais, e outras que vão sendo adquiridas ao longo da vida, tais como a educação formal e informal, a formação profissional e a experiência), que contribuem para o aumento da sua produtividade e, conseqüentemente, dos salários auferidos ao longo do ciclo de vida.

Além disso, a educação, enquanto investimento, obedece a uma opção racional entre custos atuais e rendimentos futuros, no contexto mais amplo da maximização dos retornos individuais ou sociais. Logo, a distribuição da educação corresponde à distribuição das preferências, que é considerada uma variável determinada a partir de fora, por vezes influenciada pelo progressivo melhoramento do padrão de vida.

O raciocínio não para aí, a Teoria do Capital Humano se encaixa perfeitamente na inventiva da priorização do ensino voltado e organizado para o trabalho, presente nas escolas cívico militares, ou seja, para a produção e formação de trabalhadores e/ou de novas medidas transplantadas no trabalho produtivo da sociedade capitalista.

Há uma preocupação central em Schultz (1973), que corrobora com as propostas anteriormente apontadas: a de determinar a contribuição da educação no desenvolvimento econômico. Para tanto, parte da definição do conceito de educação, que apresenta os seguintes significados:

- a) revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente;
- b) aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância;
- c) prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e
- d) exercitar, disciplinar e formar habilidades, como, por exemplo, aperfeiçoar o gosto de uma pessoa.

Numa visão marcada pelo raciocínio econômico, Schultz (1973, p. 19) afirma que “...as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em ‘produzir’ instrução. A instituição educação, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria”.

Há que se reconhecer que este exame é parco, contudo, o espaço também é exíguo, mas não se definham as possibilidades de se retornar à vários aspectos pendentes neste texto, em hora próxima.

O caminho ruma para a Compreensão da escola como um espaço de construção de aprendizagens diversas, de afirmação de que, para exercer cidadania, o ambiente escolar deve ser acolhedor, onde as relações sejam harmoniosas, baseadas no respeito às diversidades e às variadas manifestações culturais. Embora ainda se presencie e se conviva na escola com muitas violações de direitos, dentre eles, a violência verbal, física, baseada em preconceitos étnicos, de gênero, classe, religião, contra a liberdade de expressão, colaborando para desafetuosas relações cujos reflexos são danosos e negativos para os afetados, é inevitável que a escola, na totalidade de seus docentes e sua estrutura administrativa, esteja preparada para enfrentar isso. Esta é uma negação evidente na proposta da Escola sem Partido, que pretende transformar o ambiente escolar em um espaço de pura neutralidade.

Para finalizar, diante dessa realidade, pensamos a escola como aquele espaço que se propõe a trabalhar os existentes conflitos para a promoção de uma aprendizagem de qualidade e equidade de direitos, assumindo, nesse sentido, sua tarefa democrática social e inclusiva, respeitando as diferentes expressões culturais e, nesse entendimento, contribuir de forma consistente e decisiva para um consolidado desenvolvimento humano dos que dela fazem parte, seu espaço próprio e circundante.

## Referências

BRASIL. **Decreto n. 10.004, de 05 de setembro de 2019.** Disponível em: <https://bit.ly/3WnL7In>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.** Disponível em: <https://bit.ly/3HGxdNq>. Acessado em: 05 jul. 2021.

CRESCÊNCIO, Cintia Lima. Da teoria à prática: gênero, saberes docentes e desafios contemporâneos. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*

ria. Associação Nacional de História – Seção Santa Catarina. **Dossiê Ensino, Gênero e Diversidade: embates contemporâneos**. Florianópolis, n. 29, 2017/1. [on-line]. Semestral

FISHER, Irving. **The Theory of Interest**. New York: The Macmillan Co., 1930.

FREITAG, Barbara, ROUANET, Sérgio Paulo. “Introdução”. In: FREITAG, Barbara, ROUANET, Sérgio Paulo (orgs.). **Habermas: sociologia**. São Paulo: Ática, 1980.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa**. Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987[a].

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**; trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982. 76p.

PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. (org.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

PROJETO DE LEI 867/2015. Disponível em: <http://bit.ly/2PQ1lrM>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 250 p.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Cortez, São Paulo, 1998.

## CAPÍTULO 9

# EDUCAÇÃO E EMPRESARIAMENTO: OS REAIS “MOINHOS DE VENTO” QUE AFLIGEM ESTE SETOR<sup>33</sup>

*Alexandra Vanessa de Moura Baczinski  
Sueli Ribeiro Comar*

## Introdução



“A fabulosa cena na qual Dom Quixote arremete contra um gigante e é derrubado por um moinho de vento é, seguramente, a mais poderosa imagem histórica de todo o período da primeira modernidade: o des/encontro entre, de um lado, uma ideologia senhorial, cavalheiresca – a que habita a percepção de Dom Quixote –, à qual as práticas sociais já não correspondem senão de modo fragmentário e inconsistente e, de outro, novas práticas sociais – representadas pelo moinho de vento – em vias de generalização, mas às quais ainda não corresponde uma ideologia legitimadora consistente e hegemônica. Como diz a velha imagem, o novo não acabou de nascer e o velho não terminou de morrer”  
(Anibal Quijano)

---

33. O título do texto foi inspirado em Quijano, A. “Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina”. Ed: Estud. São Paulo, 2005.

Ousamos iniciar a discussão com a imagem de Don Quixote e a citação de Quijano (2016). Isso se justifica porque ninguém poderia imaginar os “moinhos de vento” os quais enfrentaríamos no século XXI. Estes “moinhos” se aproximam como espectro a nos rondar pela chegada da pandemia do Covid-19, pela negação da ciência, a crença no terraplanismo e muitas inquietações que levam multidões a buscarem a saída pelo viés individual, sobrenatural e imaginário, desconsiderando a materialidade horizontal os caminhos da humanidade.

Convergente com o cenário, também está o campo da política e da economia, esses “moinhos de vento” se tornam tão reais a ponto de deixar indignado e impotente, os mais experientes pesquisadores da área. Neste panorama desolador identificamos que a crise que sorrateiramente nos assolava desde a década de 1990, se torna escancarada em tempos de pandemia. Esta foi capaz de revelar todas as injustiças, misérias, e desigualdades, por décadas camufladas e naturalizadas pelo discurso neoliberal e meritocrata, reiterados diuturnamente pela mídia social. Vimos tudo mudar muito rapidamente, tornando atual a perspectiva marxiana exposta no Manifesto: “Tudo o que é sólido desmancha no ar, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente forçados a enfrentar com sentidos mais sóbrios suas reais condições de vida e sua relação com outros homens” (Marx; Engels, [1847] 1888). Ou como assevera Boaventura Souza Santos na sua mais recente obra *A cruel pedagogia do vírus* a pandemia nos dá muitas lições, a começar pelo desvelamento das desigualdades sociais. “Nos bairros periféricos e nas favelas do mundo, o que temos é água para beber e cozinhar, não para lavar as mãos tantas vezes por dia”. Tudo isso aliado ao crescimento exponencial dos governos e discursos de extrema direita, tanto nas economias centrais como nas América Latina.

E no campo educacional? Neste cenário, nos agarramos a utopia de não deixar morrer o setor público, inebriado pelas amarras do mercado, setor que se consolida com a promessa de fazer avançar a educação nas mais complexas realidades. O ensino remoto, o distanciamento social e as precárias condições estruturais da maioria das es-

colas públicas brasileiras, apenas favoreceu o processo de empresariamento da educação, fortemente acelerado nas duas últimas décadas.

Feitas essas considerações introdutórias, registramos que o objetivo do trabalho é analisar a relação entre educação e mercado, processo ainda mais favorecido pelo desvelamento das desigualdades e fragilidade estrutural e coletiva das escolas públicas nos últimos anos. Para se aproximar do objetivo proposto, duas seções compõem o texto. Na primeira, considerações sobre os avanços do empresariamento sobre o setor educacional, pautado na ênfase nos resultados, comparações, monitoramento e formação para técnicas e habilidades compatíveis com a lógica de mercado. Na segunda, temos a defesa de uma educação como formação integral, que instrumentalize os sujeitos a reconhecerem as contradições sociais, as injustiças e a sujeição humana aos meandros do mercado e do consumo. Lembrando, que a herança marxiana consolida cada vez mais atual e necessária, pois, sua centralidade está, especialmente no humano e nas belezas que ao longo de séculos constroem nossa *sapiência*.

### **Os “moinhos de vento” reais do neoliberalismo: análise do empresariamento em educação**

Nada mais sedutor do que o discurso neoliberal e meritocrata, porque leva a crença de que o sucesso e fracasso estão limitados ao esforço individual e valorização do setor privado em detrimento do setor público, afinal este último “é de todos, e não é de ninguém”, confirma o dito popular.

Ocorre que este discurso se consolidou nas últimas décadas, como pauta central das políticas educacionais para a América Latina, oficializadas pelos governos e empresários, que perceberam quão lucrativa poderia tornar-se a aproximação do setor público com o setor privado. Essa relação, um tanto complexa, agrega novos formatos para a gestão pública pautada no modelo da *New Public Management* (Nova Gestão Pública), o que representa direcionar os princípios do setor privado (diga-se contenção de gastos, eficiência,

qualidade total), para a administração pública. Mas, a transferência desses princípios não se restringe às relações econômicas como importações, exportações e empréstimos, ela adentra na educação e outros setores. Uma nova eficiência nos serviços públicos incide pela responsabilização dos gestores e equipe, levando em conta apenas a capacidade administrativa.

O papel das agências internacionais, foi fundamental nesse processo, especialmente, com a chegada dos anos 2000 e, neste interm, as propostas do Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Centro Latino Americano de Desenvolvimento entre outras ramificações de organismos internacionais, que amparados pela falácia neoliberal argumentaram, desde o início da década de 1990 que a falência do Estado estava no caráter burocrático e gerencial, e “não, na lógica decorrente da atual fase de acumulação do capital, com dominância financeira” (Chesnais, 2003, p. 46). Neste caso, ocorre pela criação de consensos, uma relação exógena aportada pelos organismos internacionais que trabalham na disseminação das ideias e orientações metodológicas, as quais são acatadas materializadas nas políticas nacionais, uma lógica de que o mercado poderá superar toda crise.

Aqui está a justificativa para a necessidade de reformar o Estado, sua organização e estrutura. Entre muitos elementos, quatro pontos chamam a atenção no novo perfil esperado do Estado, porque, embora tais objetivos tenham sido arquitetados na década de 1990, eles se aproximam de modo singular com a proposta de empreendedorismo e empresariamento atual em educação. 1) ao invés de os servidores seguirem regulamentos rígidos como era outrora na reforma burocrática, o indivíduo assume o papel de gerente sobre seus objetivos, com a finalidade de alcançar suas metas; 2) a premiação se faz necessária assim como a punição, tendo em vista o exemplo educativo; 3) os serviços que, até então, eram realizados pelo Estado, serão operados por agências executivas, cabendo ao Estado apenas fiscalizar; 4) por fim,

transfere a oferta dos serviços sociais e científicos para organizações sociais, ou seja, para provedores públicos não-estatais que recebem recursos do Estado e são controlados através de contrato de gestão. (Brasil, 1995, p. 16)

Esses princípios consolidam um *modus operandi*, ou seja, o gerencialismo em educação com ênfase nos resultados, na prestação de contas responsabilização e contenção dos gastos públicos, por meio de

um núcleo estratégico dentro do aparelho estatal, capaz de formular políticas públicas e exercer atividades de regulação e controle da provisão dos serviços públicos. E neste setor do Estado é fundamental a existência de funcionários públicos qualificados e treinados constantemente, protegidos das interferências políticas, bem pagos e motivados. Isso é uma condição *sine qua non* para a implantação do modelo gerencial. (Clad, 2000, p. 7)

Este núcleo estratégico, aqui se referindo ao governo federal e grandes empresas do país, idealizam uma agenda educacional, cujo objetivo é alcançar metas e boas posições nos *rankings* internacionais. Não raro, as orientações para tornar eficiente o setor da educação, advêm de agências internacionais de cunho econômico, a exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE. Antunes (2018, p. 2) afirma que esta organização tem sido chamada o “ministro da educação do mundo”. Isso não é à toa, mas porque é ela quem “indica ao mundo empresarial quais países estão cumprindo orientações em áreas como educação e economia, sinalizando os locais mais atrativos para investimentos privados”. A conjugação de vendas de materiais educativos, promessa de bons resultados, modernização dos sistemas, aludem fazer o que a instituição pública (falida, mal gerida, despreparada de pessoal qualificado e novas tecnologias) seria incapaz de realizar.

Seguindo o caminho para a materialização do gerencialismo, o Centro Latino Americano para o Desenvolvimento, exerceu repre-

sentação especial, ao orientar seis metas para a eficácia do setor: 1) consolidar um padrão burocrático de *policymaker*. Este se configura de modo diferenciado do clientelismo que marca, até então, base da administração da Região. Esta elite burocrática utilizaria de padrões técnicos, e estratégicos, de supervisão e regulação das políticas. Também terá que desenvolver a capacidade de negociação e responsabilização perante o sistema político; 2) estabelecer administração pública transparente, e nesse processo os gestores devem ser responsabilizados democraticamente perante a sociedade; 3) descentralizar a execução dos serviços públicos que anteriormente se concentravam na esfera do governo central. Além dos ganhos de eficiência e efetividade, a descentralização aumenta o poder de fiscalização e o controle social dos cidadãos sobre as políticas públicas e seus resultados; 4) consolidar uma administração Pública Gerencial orientada pelo controle dos resultados, ao invés do controle passo a passo das normas e procedimentos. Disso decorre a definição sobre o que fazer após a avaliação, em termos de penalidades, premiações ou formas de corrigir os erros, num conjunto que permite a aferição mais rigorosa da eficiência, da eficácia e da efetividade, por meio da transparência da administração pública; 5) formas que se afastem do controle burocrático e procedimental para se atentar aos ganhos de eficiência e efetividade das políticas a partir de indicadores de desempenho; controle contábil dos gastos pelos funcionários, conscientes dos custos no serviço público, fazendo bom uso do dinheiro de todos; 6) controle por competição administrada, ou por quase-mercados, no sentido de oferecer o melhor serviço público aos usuários.

Portanto, a supervalorização dos resultados e eficiência fez consolidar no país um complexo e oneroso sistema de avaliação e monitoramento educacional, o qual favorece o empresariamento da educação, pois há nesse processo a promessa da eficiência dos resultados. Alocar a avaliação e os resultados por índices, tem sido uma estratégia assertiva entre governos e empresas. Mas é um engodo acreditar que o empresariamento anula o setor público, como

afirma Peroni (2015, p. 339) esta correlação ocorre para além da sujeição de um setor ao outro, ou seja,

a oferta permanece pública, com 84,26% das matrículas no ensino fundamental (EF) e 86,75% no ensino médio (EM), e em instituições privadas há apenas 15,73% no EF e 13,25% no EM. A oferta permanece sendo majoritariamente pública.

A análise dessa complexa relação permite revisitarmos a citação inicial desse texto, ao aludir a metáfora dos “moinhos de vento” que se apresentam diante do setor educacional na forma de empreendedorismo e empresariamento do setor. Não é fácil identificá-los porque o mercado se coloca de modo capcioso, tanto é verdade que o empresariamento da educação não se resume pela privatização das instituições. Mas de modo sutil, ocorre a ressignificação de categorias democráticas intrínsecas e específicas do ensino público de qualidade como: autonomia da gestão escolar, autonomia curricular, valorização da avaliação como processo; valorização do magistério entre muitas outras. Essas são ressignificadas e substituídas por termos modernos convergente com a linguagem empresarial, ou seja, responsabilização, publicização dos resultados, comparações, alinhamento curricular. E para este último, a mídia social trabalha incansavelmente, basta aqui lembrar o *slogan* da nova BNCC, disseminado por grandes redes de comunicação

O Brasil terá, pela primeira vez, uma Base Nacional Comum Curricular! Com a Base, todos os estudantes do país, de escolas públicas ou particulares, terão os mesmos direitos de aprendizagem. Se a Base é a mesma, as oportunidades, também serão. (Brasil/MEC, 2018)

Além da sujeição das referidas categorias, está na agenda de organismos internacionais e de grupos empresariais, dentre os quais destacamos: Instituto Ayrton Senna (IAS); Grupo Positivo; Fundação Lemann; Instituto Unibanco, Vale, Fundação Roberto Mari-

nho entre muitos outros, que concebem a educação pelo viés dos altos índices, ou seja, boa no Ideb, significa boa educação. Aqui está em jogo o próprio conceito de qualidade entendida como apropriação do conhecimento, da humanização que nos propicia a beleza das diferentes áreas, legando a educação um papel que não pode ser medido em índices, ou como considerou (Mészáros, 2005):

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (p. 65)

Reiteramos que concepção muito diferente encontra-se nos documentos dos institutos que há anos defendem uma educação que se afasta cada vez mais da possibilidade de rompimento da lógica do capital. Em entrevista à BBC News, Viviane Senna argumenta que os projetos educacionais, só “darão certo se os governos valorizarem mais *“skills”* (habilidades, em inglês), habilidades socioemocionais, trabalho em equipe, inovação, capacidade de ouvir um ponto de vista diferente – do que as habilidades cognitivas, que são *“commodity”* (Idoeta, 2019, p. 1).

Qualquer semelhança, não será mera coincidência ao detectarmos na Base Nacional Comum Curricular, total ênfase nas habilidades a serem desenvolvidas desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. Nesse documento, encontra-se a meta de colocar “os conteúdos a serviço das competências” (Brasil, p. 11). Assim, os que não se apropriarem desses conteúdos serão revelados pelos exames, nesta lógica?

O consenso de qualificação para as habilidades e técnicas fizeram parte do processo de descentralização da gestão a exemplo do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), implantado por meio do Decreto 6.300, de 13 de dezembro de 2007. Além da modernização dos sistemas de ensino, inclusão digital, uso pedagógico das novas tecnologias, ele se configurou na nova forma

de parcerias entre a União, estados e municípios, tendo como protagonista as secretarias de educação.

Neste interim, o Ministério da Educação abre chamadas para parceiros que “desejam” colaborar com a informatização da escola e do ensino, processo que favoreceu a entrada de grandes grupos empresariais, com destaque ao Grupo Lemann e Positivo que objetivam compor um quadro de excelência, inovação tecnológica, empreendedorismo e ações ativas no plano individual, tanto que o Grupo Lemann se identifica como uma “organização familiar e sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil e apoia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país” (Lemann, 2021, p. 1).

Chama a atenção no discurso dos empresários em educação, a ênfase no perfil exclusivamente “filantrópico e sem fins lucrativos”. Claro, sem fins lucrativos porque as transações e cordos financeiros não estão transparentes aos olhos da sociedade neste processo de descentralização, falta de gestão e prestação de contas do que é acordado entre governos e empresas. Esta relação segundo Freitas (2020, p. 1) está na proximidade da chamada “Bancada Lemann”, formada por deputados que tiveram sua formação dentro desse bilionário Grupo, a exemplo da deputada Tabata Amaral (PDT/SP) e Tiago Mitraud do partido NOVO. O site “Blog do Freitas”, traz fragmento do discurso desse deputado, que argumenta:

Vejo que eu e outros deputados do Novo defendemos um modelo de Estado diferente do que os brasileiros estão acostumados. Temos a cultura de historicamente recorrer ao governo para resolver os nossos problemas, e eu acredito que o Estado não serve para resolver nosso problema. Na verdade, o Estado hoje é o problema. (Freitas, 2020, p. 1)

A opção por um perfil de Estado- empresa, pode ser perversa do ponto de vista da justiça social, ou seja, se restringirá aos acordos de privatização, deixando a própria sorte as políticas que realmente são necessárias para o país. De igual modo, será maléfico a disse-

minação da ideia de que os problemas educacionais, poderão ser resolvidos no plano individual, diante da incompetência do Estado, passando despercebida a complexidade do caráter de acumulação financeira do capital atual.

Na mesma perspectiva de inovação, independentemente do apoio do Estado, o Grupo Positivo vem conquistando espaço com a proposta de melhoria da qualidade da educação, especialmente com a criação do Sistema Aprende Brasil de Ensino (Sabe) no ano de 2005. Desenvolvido para potencializar a qualidade do ensino nas escolas de regiões longínquas, a proposta oferece um conjunto específico de soluções para a rede de ensino pública: Livro Didático Integrado, Assessoria Pedagógica, Aprende Brasil On e os sistemas hábile e simeB.

Com este formato, o grupo garante assessoramento pedagógicos, materiais e apostilamento. Importante destacar que o monitoramento da melhoria da educação nos municípios que aderem ao programa, ocorre em conjunto com o Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil (Simeb), se constituindo em

Uma ferramenta que permite aos gestores [da cidade] acompanhar os resultados e o desempenho do município nas questões educacionais [...] ajudando o prefeito e o secretário de educação [da cidade] a traçarem planos de ação e estratégias para melhorar cada vez mais o ensino da rede pública. (Editora Positivo, 2010)

A ampliação desse complexo e promissor “pacote para a qualidade” da educação tanto no aspecto tecnológico quanto pedagógico, torna-se passível de críticas quando analisamos, por exemplo, o modelo de material didático que chega as escolas, totalmente prontos, com respostas e conteúdos pré determinadas, processo que sorrateiramente, retira do professor seu papel central, tornando-o mero coadjuvante. Ele não precisa mais de formação específica em áreas do conhecimento, pois os conteúdos do apostilamento, não exigirão complexidade ou habilidades mentais, apenas a aplicação das tarefas a serem desenvolvidas durante as aulas.

Numa análise epistemológica, o cenário descrito acima, comprova que padrões de comportamento e pensamento são estabelecidos pelo sistema capitalista que se utiliza de inúmeras instituições ideológicas, dentre as quais, a escola. Historicamente a educação escolar tem realizado o papel de reprodutora de consensos, atendendo às necessidades sociais e econômicas inerentes ao modo de produção capitalista, em sua fase inicial. Portanto, o papel designado à escola burguesa foi o de formar os sujeitos no âmbito intelectual e profissional a fim de que estes pudessem se adaptar e contribuir produtivamente com a configuração do novo modelo social, como assevera Sader (2005, p. 6), “a educação ao contrário do seu papel de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema”.

O discurso neoliberal, tomado pelo empresariamento em educação junto aos governos, se consolidam na ampliação do acesso à escola, tendo em vista a importância de todos, ou boa parte das pessoas, terem domínio – mesmo que de forma preliminar – dos códigos de escrita e dos cálculos matemáticos. Tanto que o

Movimento Todos pela Educação”, que objetiva criar ações educacionais foi estruturado em parceria com o Grupo Lemann, e para este, “o indispensável é contribuir para que o país seja capaz de oferecer uma educação de alto nível para todos. (Lemann, 2012, p. 1)

Desta feita a burguesia passou a ter como meta a universalização da educação escolar, e a formação de todos os cidadãos a fim de fortalecer o mercado de trabalho, numa clara convergência com a teoria do Capital Humano. É preciso admitir que a escola cumpriu e vem cumprindo adequadamente seu papel, mesmo que para isso tenha colaborado para o esvaziamento e a fragmentação do conhecimento e da formação humano. Isso se deu em grande parte pelo fortalecimento do capitalismo conectado ao avanço econômico e tecnológico onde novas qualificações profissionais foram agregadas como exigências ao trabalhador.

Ao sinalizarmos o encerramento dessa seção, acreditamos que a educação frente aos novos desafios tecnológicos, vai exigir sim, uma maior qualificação do trabalhador, mas estamos no grupo dos que lutam para que esta dinâmica ultrapasse os limites impostos pela separação entre trabalho manual e intelectual, em direção a uma formação politécnica, pondo fim à divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, apontando para a superação da divisão entre teoria e prática. Uma vez que a tecnologia é resultado da unificação entre teoria e prática e a formação politécnica consiste num domínio amplo da técnica, a unificação desses dois elementos na educação escolar – politecnismo e tecnologia – consistiria numa “preparação pluriprofissional” (Manacora, 2010, p. 52), contribuindo com o desenvolvimento do sujeito de forma omnilateral, independentemente de sua profissionalização, da sua especialização.

Embalados pelo sentimento de resistir as atrocidades do mercado sobre a educação, a próxima seção, trata especificamente de como a educação poderá cumprir este papel, tomando como ponto fundante a herança marxiana, naquilo que ela tem de mais bonito, ou seja, a centralidade na emancipação humana e valorização do conhecimento que ao longo de séculos formaram e ainda formam nossa *sapiência*.

### ***Desenvolvimento humano e empresariamento: para além dos “moinhos de vento”***

Na seção anterior, tratamos (referindo-se a citação inicial) sobre os reais “moinhos de vento que assolam a educação, com especial destaque ao empresariamento, processo que caminha na direção à desumanização e destruição das múltiplas capacidades humanas, favorecendo apenas ao desenvolvimento unilateral, parcializado, estratificado. Isso justifica aliarmos com aqueles que vislumbram a importância de processos formativos que superem os limites do capitalismo, ultrapassando as condições de polivalência em direção à politecnica, transpondo os sujeitos da unilateralidade para a omnilateralidade.

Mas a omnilateralidade, só pode ser compreendida a partir da visão dialética de homem, de trabalho, de sociedade e de educação. O ser omnilateral é aquele desenvolvido plenamente em suas diversas lateralidades (intelectual – razão e emoção – artística, espiritual, física e dos sentidos) capaz de apropriar-se do mundo/objeto/natureza, formando-se e transformando-se constantemente pelas relações sociais, entre seus pares e com o mundo. E aqui está a grande divergência entre a educação proposta no empresariamento, e a educação de matriz formativa, defendida nesta análise.

Por essa razão, vale lembrar que a formação omnilateral constituiu-se num longo movimento de responsabilidade das diversas instituições sociais, familiares, bem como de todos os fatores determinantes e constituidores do ser. A escola, por ser considerada uma instituição privilegiada para a formação humana, tem evidenciado seu grande potencial enquanto promotora da formação omnilateral, ainda que reconhecidos seus limites impostos pelo modelo societário a quem está servindo.

Se a cultura, segundo a teoria do materialismo histórico, não é produto ideológico nem mesmo uma determinação natural, imutável, a educação das novas gerações necessita de uma escolarização que contribua para a apropriação pelo ser humano do mundo cultural, por meio de atividades que desenvolvam a consciência do seu papel social – sujeito determinado e determinante da cultura e das relações sociais como um todo – suplantando, portanto, atos educativos que sublinhem ações instintivas e/ou pré-determinadas e estabelecidas pela natureza como imutáveis.

Torna-se, portanto, urgente a valorização da ética e da estética, assim como da razão em igualdade com a emoção no processo escolar, reconhecendo-as como elementos indispensáveis na educação. A estética, enquanto fundamento educativo, deve ser valorizada e suplantada da condição de inferioridade em relação à dimensão intelectual. É preciso o reconhecimento da arte, do belo, do gosto, do estético como meio necessário para formar o homem a partir dos preceitos da moral e da ética. E para pensar em uma superação do modo de vida atual,

numa nova organização social, não basta limitar a formação ao caráter racional, pois, razão e emoção compõem o ser humano, e sua unidade é indispensável quando se pretende a omnilateralidade.

O empresariamento ao priorizar a formação apenas técnica em detrimento da estética, reduz a capacidade humana de refletir suas decisões, guiar suas escolhas, superar os determinismos sociais e naturais. Segundo Hermann (2008, p. 18), a estética “a *aisthesis* serve para articular as normas morais com a especificidade de cada situação concreta e refinar nossa capacidade de decidir”. Assim, ao reconhecerem a escola como uma instância contraditória de formação humana, é que teóricos como Marx, Engels, Lenin e Gramsci, defenderam a educação da classe trabalhadora como possibilidade de superação das amarras do capitalismo.

Na mesma direção Frigotto e Ciavatta (2003, p. 103), asseveram que a educação “é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural”. Por isso a escola, sem as políticas que lhe competem, não tem condições de solucionar problemas de ordem social e econômico, como ilusoriamente tentam nos fazer crer as corporações empresarias que defendem que a crise está no plano individual. Para o Grupo Lemann, por exemplo “a solução está na formação de gestores das redes públicas de ensino, porque, bons líderes podem causar impactos positivos para a educação” (2012, p. 4).

Para alcançar a formação ampla do ser humano, há que se considerar a importância da atividade pedagógica e da gestão aliada a outros fatores indispensáveis, como o imprescindível envolvimento de todos os profissionais da educação nas decisões políticas e pedagógicas que estruturam a escola. Ou seja, práticas democráticas e coletivas que tornem possíveis a formação integral do ser humano.

Para balizar esta intenção, tão cara para a educação, colocamos em evidência os fundamentos e ideias propostas por Marx, a respeito da organização de uma formação omnilateral, que segundo a teoria marxiana pode ser dividida em quatro grandes eixos – **Trabalho Produtivo; Educação Intelectual; Educação do Corpo;**

**Educação Técnica** – aos quais se podem acrescentar inúmeras variáveis. A esplanção desses eixos, revela o grande distanciamento da escola que se pretende construir pelo mercado, e aquela defendida numa perspectiva mais humana.

Inicialmente, tem-se o **Trabalho Produtivo**, que guarda a necessidade de transformação da natureza; o domínio de técnicas e tecnologias; a preocupação com a coletividade; a produção de bens de consumo necessários à vida, bem como a manutenção e a evolução da espécie humana. A própria humanização.

Marx e Engels (1978) [1866], ao definir a formação integral, asseveram que o trabalho produtivo deve ser combinado a outros três eixos, a Educação Intelectual, a Educação do Corpo – física – e a Educação Tecnológica. Com base na definição de Marx, podemos avançar no debate, reforçando a compreensão de que o homem é um ser histórico e social, que se forma e se transforma mediado por múltiplas determinações, dentre as quais o trabalho produtivo, o qual se configura como princípio educativo. Aqui, a omnilateralidade é elemento fundante da formação humana tendo como horizonte a emancipação.

Segundo a teoria marxiana, o trabalho que constituiu o ser humano não fica restrito ao sentido da produção material que resulta na posse, no ter. Tal conceito de trabalho enquanto propriedade e produção de bens materiais individuais, praticado sob a égide do capital, não é promotor da vida e da liberdade, não possibilita ao ser humano apropriar-se de seu próprio ser.

Por tal razão, ao vislumbrar o desenvolvimento omnilateral do ser humano – que implica sua formação intelectual, corporal, tecnológica, politécnica, sensível, imagética, artística, musical, estética, ética, política, entre inúmeras outras – e a sua capacidade de desfrutar de modo total (omni) da natureza e o produto de sua transformação, remete à superação da sociedade de classes como condicionante para se alcançar plenamente a omnilateralidade.

Na mesma abrangência está a **educação intelectual**, definida por Marx como um eixo do processo formativo omnilateral, sua amplitude atinge o desenvolvimento do raciocínio lógico, da lín-

gua materna, da gramática, da literatura, de línguas estrangeiras, dos conceitos geográficos, históricos, de matemática, física, química, das ciências, do desenvolvimento da inteligência artística (artes visuais, plásticas musicais, cênicas...). Na contramão desse processo temos as investidas do empresariamento que prima pelo alinhamento curricular ou “construir padrões nacionais para os currículos em todas as escolas do país” (Lemann, 2014, p. 2), referindo-se aqui a estruturação da BNCC, que conjugada com as avaliações externas, priorizam áreas específicas como Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais, defendida como meios efetivos de formação integral. Ainda temos que o aprimoramento das capacidades racionais, propriamente humanas, se dá pela educação intelectual, cujos resultados refletem diretamente na evolução científica e técnica no âmbito do trabalho e das relações sociais.

A escola tem um papel protagonista neste processo ao socializar os conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade. Isso vai além do perfil de conhecimento pautado na excelência e qualidade total e que atende as demandas do mercado. Defendemos que o conhecimento e as práticas carecem avançar pela exploração dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, aproximando, especialmente aos sujeitos da classe trabalhadora, a ciência da arte, da poesia, da literatura, das reflexões filosóficas e sociológicas, como caminho para o conhecimento das invenções tecnológicas. O processo de ensino e aprendizagem exige, desse modo, uma estrutura curricular que garanta a apropriação científica iniciada já na educação infantil, resguardando as características metodológicas que cada faixa etária exige.

Dessa forma, a intelectualidade é ampla, provocativa e impulsionadora do desenvolvimento total do ser humano. Não se constrói pela meritocracia, mas é rigoroso no seu sentido de compromisso, científico, disciplinador e amoroso. Humaniza para uma condição superior de conhecimento, quando comparada com aquela prevalente no início do percurso escolar, quando se efetiva a passagem do conhecimento sincrético para o sintético.

Temos ainda no rol dessa formação integral, a **Educação do Corpo**, que consiste no desenvolvimento da força, do equilíbrio, das habilidades motoras, da autoconfiança, da aceitação e do respeito às regras – e/ou da criação de regras, da corporeidade, incluindo as questões próprias da criança, do homem e da mulher, do autoconhecimento e do reconhecimento do meio externo mediados pelos órgãos dos sentidos (olfato, visão, audição, tato e paladar) e dos sentidos práticos como o amor, a vontade e a imaginação.

O desenvolvimento do corpo é tão importante quanto o da mente, por serem elementos correlatos na integração do homem com seu meio e para o reconhecimento de si enquanto parte de um meio externo, é imprescindível o autoconhecimento e o domínio do próprio corpo, cujo processo é permeado por desafios que nos permitem reconhecer os limites e a superação dos mesmos. Em virtude desses argumentos, a educação do corpo capaz de contribuir com a formação omnilateral requer a superação da concepção biológica que a educação física carregou por muito tempo, especialmente na educação brasileira, que por muito tempo carregou um caráter simplista de treinamento esportivo.

É relevante lembrar, que educação dos sentidos, como parte da educação do corpo, permite ao ser humano a apropriação sensível do mundo, quer dizer, o ser humano só pode se apropriar da natureza e torná-la humana por meio dos sentidos, das estruturas mentais e suas complexidades. Portanto, a educação do corpo contribui para o desenvolvimento dos sentidos, das sensações e das emoções que elevam o sujeito à apropriação de sua identidade e ao estabelecimento de sua relação com o mundo e consigo mesmo. Como considerou Marx (2001, p. 577) “O homem isolado não pode atuar sobre a natureza, sem pôr em ação seus músculos sob o controle do seu cérebro”. Desse modo, por ser uma lateralidade humana, a promoção da educação física aliada à formação integral do ser humano, se tornará possível por meio de ações sistemáticas e intencionalmente conduzidas por outrem, ou seja, pela educação escolar.

A promoção do desenvolvimento do corpo, e aqui destacamos as questões intelectuais, possibilitam ao homem a apropriação de conceitos relativos a biologia, à antropologia, à linguagem, à expressão corporal, ao trabalho produtivo, ligados por uma dimensão política que promove a reflexão sobre as condições necessárias para o desenvolvimento do corpo (higiene, saneamento básico, alimentação saudável), indispensáveis a todo ser humano. Essa complexa tarefa educacional não está contemplada na educação para excelência de resultados imediatos, como vimos ao longo deste texto, em referência a educação para o empreendedorismo. Sabendo que a escola no capitalismo

Se empenha continuamente em moldar os corpos de acordo com seus próprios requisitos, ao mesmo tempo que internaliza em seu *modus operandi* efeitos de desejos corporais, vontades, necessidades e relações sociais em mudança e interminavelmente inacabados [...] da parte do trabalhador. (Harvey, 2000, p. 157)

Sendo assim, a forma coercitiva do capital ocorre em todas as dimensões materiais humana, estabelecendo comportamentos, modelos, autossuficiência, saber se comportar como líder de excelência. Na contramão desse processo, a educação escolar, portanto, tem grande responsabilidade no desenvolvimento da corporalidade humana, por reconhecer tal formação como elemento inerente à humanização da classe trabalhadora.

Por fim, trazemos a necessidade da **Educação Tecnológica**, terceiro eixo formativo na perspectiva marxiana. Tememos que o anúncio da educação tecnológica possa parecer paradoxal, neste debate, visto que tecemos várias críticas em relação a grupos como o Positivo, que pela implantação de tecnologias, vem organizando junto aos gestores estaduais e municipais, uma rede de monitoramento da qualidade da escola, seu sucesso e seus fracassos. No entanto, a Educação tecnológica, naquilo que a aproxima da formação integral é concebida como formação para a politecnia, o domínio das diferentes tecnologias, a integralização da ciência e da técnica, a apro-

priação técnica e científica de diferentes profissões, onde se inclui a formação para o trabalho. Entende-se o trabalho como constituidor da vida e não como seu destruidor tal qual prevalece no capitalismo, ao contrário, o ensino precisa ser organizado de modo a propiciar aos

estudantes não só o seu conhecimento na ciência de materiais, mas também os seus hábitos na correta organização do trabalho individual e coletivo, as suas capacidades de construtor, a sua criatividade, destreza, sagacidade, capacidade de encontrar saída de uma posição difícil etc. [...] Estes trabalhos, particularmente ao ar livre, levarão à habilidade de planejá-los previamente, a saber controlar a sua realização e os seus resultados. (Pistrak, 2009, p. 172)

Essa formação, assim como as demais já anunciadas, consiste numa tarefa da educação escolar, pois, a formação politécnica, sinalizada por Marx quando tratou da formação tecnológica, presume uma conexão entre o trabalho manual e o intelectual que permita ao sujeito não apenas conhecer diferentes técnicas de trabalho/produção, mas sim, ser capaz de compreender as formas com que o trabalho produtivo funciona e se organiza.

A politecnia, portanto, presume a conexão entre teoria e a prática, reiterando que a primeira é o domínio das leis que regem o modo de produção capitalista e suas principais técnicas de labor. A segunda, formação teórica, é a compreensão da organização do mundo do trabalho e as relações entre aqueles que vendem sua força de trabalho com os que se apropriam dessa. Ou seja, trata-se de uma formação escolar aliada ao trabalho produtivo. E nesta dialética, o homem terá a oportunidade de conhecer as diferentes tecnologias, por serem produtos do trabalho humano (ciência), compreender o processo pelo qual ocorreu sua evolução, para que assim possa contribuir de forma direta com seu contínuo progresso e/ou transformação.

Por conseguinte, quanto mais complexas se tornam as relações sociais e econômicas da sociedade, tão maiores são as possibilidades de desenvolvimento humano. Tendo em vista que o ser humano

evoluiu historicamente por meio da sua relação com a natureza/sociedade, o constante avanço nas produções tecnológicas permite a ele um contínuo desenvolvimento de suas capacidades (intelectuais, físicas, emocionais, tecnológicas).

E, para finalizarmos esta seção, conscientes de que ainda há muito a se discutir sobre politecnia, deixamos prescrita a necessidade de defender uma educação de qualidade capaz de garantir a todos, especialmente àqueles que compõem a classe trabalhadora, o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento do máximo de suas lateralidades, e aqui se insere, também, uma educação escolar que forme para o trabalho, visto que a profissionalização é uma lateralidade do sujeito. Lembrando, que nossa referência está no conceito de trabalho como constituidor da vida e não apenas técnico, como pretendem os empresários da educação, com seu projetos mercadológicos.

## **Considerações**

Durante a escrita desse artigo, processo que ocorreu em plena pandemia e isolamento social, por vezes questionamos qual a importância do mesmo, neste cenário desolador (de muita dor). Nossas lembranças nos levaram até Marx e seus contemporâneos que debateram e lutaram pela valorização do homem, numa época em que condições adversas estavam tão acirradas quanto hoje, claro, com modos e dinâmicas diferentes. Entendemos que aquela teoria, posta há mais de duzentos anos, embasou este texto, e isso nos fez acreditar que a luta e a esperança precisam continuar em respeito aos que nos antecederam e, com a perspectiva da esperança para as futuras gerações.

De igual modo, tivemos que nos adaptar, aprender e reconhecer as contradições desses novos tempos, pois a defesa da formação omnilateral não pode sucumbir aos dados e informações que chegam a todo momento. Estamos diante da exclusão em massa, agora escancarada pela pandemia da Covid-19, tanto que a Unesco (2020) estimou que cerca de 40% dos países de média e baixa renda não

tiveram “governos sensíveis para apoiar estudantes desfavorecidos durante o fechamento temporário das escolas”. Também, segundo esta agência internacional em seu Relatório de Monitoramento Global da Educação (2020, p. 12) alerta sobre a necessidade dos países “[...] darem atenção àqueles deixados para trás, com o objetivo de promover sociedades mais resilientes e igualitárias”.

A Unesco também questiona, a América Latina, como será o retorno as aulas, e de que modo será feito o uso de álcool em gel, testagem de temperatura, sendo que no Brasil mais 10 mil escolas ou cerca de 2 (dois) milhões de alunos entre 0 a 6 anos não dispõe de água potável tanto na escola como em seus lares? Mostra, também, que 8,5 % das 116,5 mil escolas que atendem a educação infantil no Brasil (0 a 6 anos), não tem água tratada, isso representa 10 mil escolas (2020, p. 115).

Portanto, reiteramos nossa resiliência no trato com as questões da educação integral, mesmo porque não sabemos bem qual será o “normal” do ensinar; tememos ser colocados em segundo plano, ou como tela de fundo do nosso próprio computador, que hoje parece ocupar nosso lugar? Mas, certamente, a história se encarregará de mostrar que ser professor e intelectual é ação única, é perceber o olhar, as tristezas muitas vezes escondidinhas nos olhos da criança e do jovem sem expectativa neste mundo tão adverso e desigual.

Façamos nossa educação omnilateral a cada dia, nas ações que somente nós humanos somos capazes: a empatia, a atenção depois da aula para ouvir o aluno que estava presente na sala online apenas de “faz de conta”. Ou, no desafio de chamá-lo na aula do Meet ou Teams, e, distraído que estava, esse aluno demora dizer: - estou aqui prof. Ele precisa saber que do outro lado da tela alguém se importa com seu aprendizado e com sua formação integral.

## Referências

ANTUNES, André. **A quem interessa a BNCC?** (2017). Disponível em: <https://bit.ly/3lJb20s>. Acesso em: 20 maio 2018.

BARBOSA, Ricardo José Corrêa. **Schiller & a cultura estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BRASIL/MEC. **A Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <https://bit.ly/3WkPIBb>. Acesso em: 8 mar. 2020.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996, 335 p.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados; [Uberlândia, MG]: Universidade de Uberlândia, 1981.

EDITORA POSITIVO. **Um mundo mais positivo começa pela educação de seu filho**. Sistema Brasil de Ensino. Curitiba: Editora Positivo, 2010. Panfleto.

FREITAS, Luiz, C. de. **Bancada Lemann**. Disponível em <https://bit.ly/3Px6uVs>. /25/07/2020. Acesso em: 02 nov. 2020.

FREITAS, Luiz. C. de. Os Reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em: <https://bit.ly/2xdoyiT>. Acesso em: 03 jul. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2SkIrLg>. Acesso em: 21 de jan. 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório 2011**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2011>. Acesso em: 02 jan. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório 2014**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/uploads/arquivos>. Acesso em: 02 jan. 2021.

HARVEY, David. O corpo como estratégia de acumulação. *In*: HARVEY, David. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 135-160.

HERMANN, Nadja. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educ.Soc., Campinas**, v. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3W4XFVr>. Acesso em: 10 jun. 2015.

IDOETA, Adamo Paula. **Entrevista com SENNA, Viviane**, pela BBC NEWS-São Paulo. Disponível em: <https://bit.ly/3v0cH2R>. Acesso em: 14 nov. 2020. Entrevista concedida em 02/02/2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. *In*: FERRETI, Celso João *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Civilização Brasileira. Livro I. (18 ed.). 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

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

PERONI, Vera, M. O público e o privado na educação: projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2SjNeMm>. Acesso em: 14 jun. 2018.

PISTRAK, Moisey. **Ensaio sobre a Escola Politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SANTOS, Boaventura Santos. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almeida- S.A, 2020.

SANTOS, Boaventura Santos. **Em direção a um novo senso comum: direito, ciência e política na transição paradigmática**. Londres: Routledge, 1995.

UNESCO. Relatório de monitoramento global da educação. **Inclusão e educação: todos, sem exceção-2020**. Disponível em: <https://bit.ly/3PAoxdt>. Acesso em: 14 fev. 2021.



<b>Título</b>	Política Educacional e Mercado: Implicações para a formação humana em tempos de Neoliberalismo
<b>Organizadores</b>	Sueli Ribeiro Comar Gilmar Fiorese Franciele Soares dos Santos
<b>Assistência Editorial</b>	Andressa Marques Taís Rodrigues
<b>Capa e Projeto Gráfico</b>	Larissa Codogno
<b>Preparação</b>	Talita Franco
<b>Revisão</b>	Marcia Santos
<b>Formato</b>	14x21cm
<b>Número de Páginas</b>	204
<b>Tipografia</b>	Adobe Garamond Pro
<b>Papel</b>	Alta Alvura Alcalino 75g/m <sup>2</sup>
<b>1ª Edição</b>	Outubro de 2023

---

Caro Leitor,  
Esperamos que esta obra tenha  
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

---

## Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



### Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



### Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



### Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.



### Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315

 11 95394-0872

[www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/](http://www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/)

Todo mês novas chamadas são abertas:

[www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/](http://www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/)

---

Conheça outros títulos em  
[www.pacolivros.com.br](http://www.pacolivros.com.br)

---

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100