

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NEOLIBERALISMO

**Altair Alberto Fávero
Carina Toniato
Caroline Simon Bellenzier
Junior Bufon Centenaro**

[Organizadores]

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NEOLIBERALISMO

Altair Alberto Fávero
Carina Tonieto
Caroline Simon Bellenzier
Junior Bufon Centenaro
Organizadores

Altair Alberto Fávero
Carina Toniato
Caroline Simon Bellenzier
Junior Bufon Centenaro
(Organizadores)

Políticas Educacionais e Neoliberalismo

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL E NACIONAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina	Ivo Dickmann - Unochapecó
Francisco J. de León Ramírez – México	Ivanio Dickmann - UCS
Carelia Hidalgo López – Venezuela	Viviane Bagiotto Botton – UERJ
Marta Teixeira – Canadá	Fernanda dos Santos Paulo – UNOESC
Maria de Nazare Moura Björk – Suécia	Cesar Ferreira da Silva – Unicamp
Macarena Esteban Ibáñez – Espanha	Tiago Ingrassia Pereira – UFFS
Quecoi Sani – Guiné-Bissau	Carmem Regina Giongo – Feevale
	Sebastião Monteiro Oliveira – UFRR
	Adan Renê Pereira da Silva – UFAM
	Inara Cavalcanti – UNIFAP
	Altair Alberto Fávero – UPF
	Carina Tonieto - IFRS
	Ionara Cristina Albani - IFRS

Esse livro passou pelo processo de revisão por pares
dentro das regras do Qualis livros da CAPES

P779 Políticas educacionais e neoliberalismo / Altair Alberto Fávero, Carina Tonieto, Caroline Simon Bellenzier, Junior Bufon Centenaro (Organizadores). – Porto Alegre: Livrologia, 2024.

ISBN: 978-65-80329-67-0

DOI: 10.52139/livrologia9786580329670

1. Educação e Estado. 2. Educação e globalização. 3. Neoliberalismo. I. Fávero, Altair Alberto. II. Tonieto, Carina. III. Bellenzier, Caroline Simon. IV. Centenaro, Junior Bufon.

2024_0551

CDD 379 (Edição 23)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2024

Permitida a reprodução deste livro, sem fins comerciais, desde que citada a fonte.

Impresso no Brasil.

Sumário

I – EDUCAÇÃO INFANTIL

Capítulo 1 29

**O NEOLIBERALISMO E AS CRIANÇAS ESQUECIDAS NA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): POR UMA
CRÍTICA DECOLONIAL AO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Ademilson de Sousa Soares

Douglas Barbosa Werneck

Fernanda Câmpera Clímaco

Capítulo 2 61

**DIREITO À EDUCAÇÃO OU DIREITO À APRENDIZAGEM?
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE CUNHO NEOLIBERAL
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ana Carolina Leite da Silva

Camila Chiodi Agostini

Simone Zanatta Guerra

Capítulo 3 89

**A ORIGEM DE CLASSE DAS CRIANÇAS, OS ESTUDOS DA
INFÂNCIA E O CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO**

Ademilson de Sousa Soares

Herbert Glauco de Souza

Lucas Ramos Martins

Capítulo 4 116

**O LIVRO DIDÁTICO E O GOVERNO DA INFÂNCIA: UMA
INVESTIDA NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO DAS
CRIANÇAS?**

Altair Alberto Fávero

Camila Chiodi Agostin

Larissa Morés Rigoni

Capítulo 5 146

**O NEOLIBERALISMO NOS ESTUDOS DA INFÂNCIA NO
BRASIL: UMA ANÁLISE DA BASE DE DADOS ENTRE 2000 E 2022**

Ademilson de Sousa Soares

João Marcelo dos Santos Pereira

Paola de Castro dos Santos

II – ENSINO FUNDAMENTAL E GESTÃO

Capítulo 6 181

**EM DEFESA DA FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL
COMO ALTERNATIVA AOS PRINCÍPIOS DA RACIONALIDADE
NEOLIBERAL**

Altair Alberto Fávero

Ana Lucia Kapczynski

Daniela Biavatti

Lucas Marmementini

Capítulo 7 210

**O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): A GESTÃO
DEMOCRÁTICA SOB INFLUÊNCIA DA CULTURA POLÍTICA
NEOLIBERAL**

Carmem Lucia Albrecht da Silveira

Sandra Maria Zardo-Morescho

Renata Cecilia Estormovski

Capítulo 8 236

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA ENFRAQUECIDA NA ESCOLHA
DE DIRETORES ESCOLARES EM UMA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO**

Daianny Madalena Costa

Darciel Pasinato

Rosangela Fritsch

III – ENSINO MÉDIO

Capítulo 9 263

**O PROTAGONISMO JUVENIL NO NOVO ENSINO MÉDIO NA
AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES**

Altair Alberto Fávero

Antônio Pereira dos Santos

Carina Tonieto

Caroline Simon Bellenzier

Chaiane Bukowski

Junior Bufon Centenaro

Capítulo 10 298

**A FALÁCIA DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: CRÍTICA A UMA
CONCEPÇÃO EQUIVOCADA DE PROTAGONISMO JUVENIL**

Altair Alberto Fávero

Antônio Pereira dos Santos

Carina Tonieto

Caroline Simon Bellenzier

Chaiane Bukowski

Junior Bufon Centenaro

Capítulo 11 329

**A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO NOVO ENSINO MÉDIO
GAÚCHO NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES-GESTORES**

Altair Alberto Fávero

Antônio Pereira dos Santos

Carina Tonieto

Caroline Simon Bellenzier

Chaiane Bukowski

Junior Bufon Centenaro

Capítulo 12 355

**A PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO
ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL**

Altair Alberto Fávero

Antônio Pereira dos Santos

Carina Tonieto

Caroline Simon Bellenzier

Chaiane Bukowski

Junior Bufon Centenaro

IV – EDUCAÇÃO SUPERIOR

Capítulo 13 384

A UNIVERSIDADE FRENTE A RACIONALIDADE NEOLIBERAL: QUANDO O MERCADO INVADE A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Altair Alberto Fávero

Marcio Giusti Trevisol

Daniê Regina Mikolaiczik

Capítulo 14 412

AS DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E O AVANÇO DO NEOTECNICISMO

Diego Bechi

Lidiane Limana Puiati Pagliarin

Capítulo 15 434

EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INVESTIDA NEOLIBERAL: DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE A UNIVERSIDADE PÚBLICA

Camila Chiodi Agostini

Diocélia Moura da Silva

Capítulo 16 461

A CORPORAÇÃO MÉDICA NO BRASIL: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Leandro Tuzzin

Eldon Henrique Muhl

Capítulo 17 487

**UM DIAGNÓSTICO CRÍTICO DA MERCANTILIZAÇÃO DO
ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Marcio Pedroso Juliani

Antônio Pereira dos Santos

Altair Alberto Fávero

V – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Capítulo 18 509

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: A ATUAÇÃO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO (CP) EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO**

Altair Alberto Fávero

Ana Paula Pinheiro

Jerônimo Sartori

Rosana Cristina Kohls

Wylana Cristina Alves de Sousa

Capítulo 19 536

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NEOLIBERALISMO: TRÊS
FACES DE UM FENÔMENO COMPLEXO**

Ana Paula Pinheiro

Daniê Regina Mikolaiczik

Priscila de Campos Velho

Capítulo 20 555

**MALESTAR Y BIENESTAR EN EL TRABAJO DOCENTE,
EXPERIENCIAS EN MÉXICO**

Aristeo Santos López

Capítulo 21 591

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, HUMANIZAÇÃO E
DEMOCRACIA: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA À
RACIONALIDADE NEOLIBERAL**

Altair Alberto Fávero

Carina Copatti

Ana Luiza Fochesatto

VI – MERITOCRACIA E COMPETÊNCIAS

Capítulo 22 613

**A MERITOCRACIA COMO IDEAL ÉTICO DA RACIONALIDADE
NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO**

Taís Silva Pereira

Altair Alberto Fávero

Adriana Costa

Ana Luiza Fochesatto

Capítulo 23 636

**A EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO BRASIL NO PERÍODO
DE 2015 A 2019: POSICIONAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
EM TESES E DISSERTAÇÕES**

Diocélia Moura da Silva

Carina Tonieto

Altair Alberto Fávero

APRESENTAÇÃO

Com grande satisfação, apresentamos a obra **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NEOLIBERALISMO**. Esta é a 14ª coletânea publicada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da Universidade de Passo Fundo (GEPES/UPF). O trabalho desenvolvido pelo GEPES/UPF, sob a liderança dos professores Dr. Altair Alberto Fávero (UPF) e Dra. Carina Tonieto (IFRS), conta com integrantes de pelo menos seis estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e Acre. Essa integração torna-se possível graças às possibilidades de sessões de pesquisa realizadas *online*. Vale mencionar, também, a forte articulação com outros grupos e redes de pesquisa nacionais e internacionais, tais como o Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GIEPES), ligado à Unicamp; Grupo de Pesquisa Ensino, Trabalho e Sociedade do IFRS; a Rede Latinoamericana de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educacional (RELEPE); a Rede Nacional de Pesquisas sobre Ensino Médio (EMpesquisa), ligada à Unicamp e à UFPR; ao Observatório do Ensino Médio do Rio Grande do Sul, ligado à UFRGS o convênio de cooperação entre PPGedu/UPF e a Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

Com o intuito de publicizar as pesquisas e produções dos integrantes do grupo e contribuir com as discussões do campo acadêmico da Política Educacional, o GEPES/UPF organiza anualmente uma coletânea que condensa as investigações desenvolvidas no ano anterior. Desse modo, os 23 capítulos que compõem a presente obra foram produzidos no de-

correr de 2023, no qual realizou-se um estudo de diferentes aspectos das reformas neoliberais na educação. A metodologia do GEPES parte de uma premissa fundamental: o grupo é uma comunidade de investigação. No primeiro semestre, as sessões de estudo realizadas quinzenalmente são destinadas a leitura, aprofundamento e discussão de textos referentes à temática escolhida. Em cada encontro, há um grupo responsável pela sistematização e apresentação das leituras indicadas e outro com a incumbência de postular questionamentos e promover a discussão da temática em tela. No segundo semestre, os grupos constroem textos que se transformam em capítulos de livro, relacionados à temática adotada, oferecendo diversas abordagens reflexivas para diversos problemas de pesquisa suscitados no decorrer das sessões do GEPES. Esses textos são apresentados e submetidos à análise dos participantes do grupo de pesquisa, momento crucial em que se busca qualificar e validar as produções com o olhar crítico dos colegas pesquisadores.

As investigações de 2023, do GEPES, concentraram-se em analisar as reformas neoliberais na educação a fim de identificar os desdobramentos nos diferentes níveis da educação, principalmente na organização dos processos educativos. As pesquisas buscam problematizar as reformas educacionais neoliberais nas três etapas de Educação Básica - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio -, na Educação Superior, na formação docente inicial e continuada e, da mesma forma, trata do iminente processo de privatização da educação. Cada capítulo aqui contido, trata, de alguma forma, dos respectivos eixos, sem pretensão de esgotar a discussão ou oferecer respostas definitivas, mas com o decisivo compromisso de oferecer uma produção acadêmica a altura dos desafios atuais de compreender os impactos do neoliberalismo na educação e buscar e construir alternativas a esse modelo.

A presente coletânea divide-se em seis eixos temáticos, os quais contribuem para organização e delimitação das proposições a serem discu-

tidas. Os subgrupos dividem-se em **EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E GESTÃO, ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO SUPERIOR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, e por fim, **MERITOCRACIA E COMPETÊNCIAS**.

O primeiro capítulo da coletânea, intitulado **O NEOLIBERALISMO E AS CRIANÇAS ESQUECIDAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): POR UMA CRÍTICA DECOLONIAL AO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**, assinado pelos pesquisadores Ademilson de Sousa Soares, Douglas Barbosa Werneck e Fernanda Câmpera Clímaco, tem por objetivo apresentar como a questão do neoliberalismo aparece e é incorporada nas pesquisas sobre o currículo e BNCC, nos estudos da infância, considerando a área da educação entre os anos de 2000 e 2022. Utilizou-se da metapesquisa como estratégia metodológica para: 1) examinar a base de dados, composta por 4436 estudos; 2) mapear nesse conjunto os 160 textos que discutem currículo; 3) identificar, selecionar e analisar o corpus de 25 textos que versam sobre o currículo e a BNCC; 4) evidenciar estratégias neoliberais de silenciar “sobre” e nos fazer esquecer “das” crianças pobres que frequentam a escola pública, e, finalmente, 6) defender um currículo crítico e decolonial para as escolas de Educação Infantil. Os autores evidenciam a necessidade de ampliar, aprofundar e fortalecer pesquisas sobre a temática do neoliberalismo no campo dos estudos da infância.

Com o título, **DIREITO À EDUCAÇÃO OU DIREITO À APRENDIZAGEM? COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE CUNHO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, o segundo capítulo, de autoria de Ana Carolina Leite da Silva, Camila Chiodi Agostini e Simone Zanatta Guerra tem por objetivo analisar, de forma conceitual e preliminar, como o direito à educação é consolidado enquanto direitos e objetivos de aprendizagem na EI por meio da BNCC para essa etapa educacional. O estudo pretende responder a seguinte problemática: como

a BNCC estipula os direitos e objetivos de aprendizagem da infância de forma a possibilitar uma inserção de competências e habilidades de influência neoliberal para a educação das crianças? Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório, bibliográfico e documental ancorado no método analítico-hermenêutico. As autoras apresentam breves considerações introdutórias, seguidas de definições sobre a EI enquanto etapa específica da educação básica; realizam uma exploração da construção dos campos de experiência na BNCC, discutem os direitos e objetivos de aprendizagem inseridos na BNCC, refletindo se essa inserção possibilita a aplicação das competências e habilidades de cunho neoliberal para a infância.

O terceiro capítulo é de autoria de Ademilson de Sousa Soares, Herbert Glauco de Souza e Lucas Ramos Martins e tem, como título, **A ORIGEM DE CLASSE DAS CRIANÇAS, OS ESTUDOS DA INFÂNCIA E O CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO**. Os autores, ao analisar a presença ou ausência do conceito de “classe social” nas pesquisas produzidas no campo dos estudos da infância no Brasil, realizaram um estudo exploratório e analítico das pesquisas catalogadas no trabalho de Soares (2023) Base de dados dos estudos da infância entre os anos de 2000 e 2022. A reflexão se estrutura em três partes, a primeira retoma o debate sobre classe social e origem de classe, a segunda apresenta os textos do campo dos estudos da infância que tematizam essa questão e, por fim, os autores manifestam a defesa do valor da luta de classes nas pesquisas. Assim, como considerações, provisórias, observa-se a grande ausência do conceito classe social nas pesquisas para, com e sobre criança, infância e Educação Infantil, o que revela a necessidade urgente de preenchermos essa lacuna.

Com o título **O LIVRO DIDÁTICO E O GOVERNO DA INFÂNCIA: UMA INVESTIDA NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS?** O quarto capítulo tem autoria de Altair Alberto Fáv-

ro, Camila Chiodi Agostin e Larissa Morés Rigoni e objetiva analisar a proposta governamental realizada no ano de 2022, consubstanciada na inserção de livros didáticos na Educação Infantil, que se estende no ano de 2023, com aplicação efetiva desses materiais na Educação Infantil, o que pode representar uma investida neoliberal na educação das crianças. Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório e bibliográfico, ancorado no método hermenêutico-dialético e das discussões entabuladas. Os autores concluem que a proposta de inserção dos livros pode ser considerada uma forma de introdução da lógica neoliberal sobre a infância, tendo em vista que a formatação dessa etapa educacional sobre a orientação pura e simples de um livro didático desconsidera todas as peculiaridades e as singularidades dessa etapa educacional.

O quinto capítulo, último presente no eixo vinculado às discussões voltadas a etapa da Educação Infantil, recebe o título **O NEOLIBERALISMO NOS ESTUDOS DA INFÂNCIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA BASE DE DADOS ENTRE 2000 E 2022**. O texto, assinado pelos pesquisadores Ademilson de Sousa Soares, João Marcelo dos Santos Pereira e Paola de Castro dos Santos, pretende discutir a presença e a ausência da temática do neoliberalismo nas pesquisas acadêmicas e busca, em seu objetivo central, mostrar como esse tema é abordado e desenvolvido no campo dos estudos da infância na grande área das pesquisas educacionais entre os anos de 2000 e 2022. A estratégia metodológica utilizada para examinar a presença da temática na base de dados dos estudos da infância, no período definido e no *corpus* selecionado, foi a metapesquisa. Os autores defendem a necessidade de se aumentar quantitativa e qualitativamente as pesquisas nesse campo, pois são poucos os estudos na base de dados que tematizam o “neoliberalismo”. Entre os estudos identificados, apenas alguns se propuseram a analisar o grau de complexidade teórico e prático do respectivo tema e seus possíveis impactos nas pesquisas realizadas no campo dos estudos da infância.

O sexto capítulo abre o eixo voltado aos estudos sobre o Ensino Fundamental. Altair Alberto Fávero, Ana Lucia Kapczynski, Daniela Biavatti e Lucas Marmentini são autores do capítulo intitulado **EM DEFESA DA FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL COMO ALTERNATIVA AOS PRINCÍPIOS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL**. Com base em uma análise de natureza básica, exploratório quanto aos seus objetivos, qualitativo quanto à abordagem do problema e bibliográfico quanto aos procedimentos, neste estudo os autores revisitam o texto “O desenvolvimento e a aprendizagem na educação infantil” (Fávero, 2004), que discute os prejuízos provocados pelo enfoque mercadológico que vai na contramão da formação para a cidadania, prevista no artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e no artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Os pesquisadores buscam responder a seguinte pergunta: a presença da filosofia no ensino fundamental pode ser apresentada como alternativa para enfrentar a racionalidade neoliberal que instrumentaliza a educação? Para respondê-la, recorrem aos estudos de Fávero (2004, p. 15-38), Vygotsky (1984), Dewey (1959; 1979), Laval (2004), Dardot e Laval (2016), Lipman (1990), Nussbaum (2015), dentre outros. Assim, como considerações, os autores ressaltam os aspectos constitutivos de uma sociedade democrática como alternativa à racionalidade neoliberal.

De autoria de Carmem Lucia Albrecht da Silveira, Sandra Maria Zardo-Morescho e Renata Cecilia Estormovski, o sétimo capítulo tem como título **O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): A GESTÃO DEMOCRÁTICA SOB INFLUÊNCIA DA CULTURA POLÍTICA NEOLIBERAL** e tem por objetivo analisar como o provimento ao cargo de diretor escolar tem ocorrido na educação básica brasileira a partir do que estipula a Meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), problematizando como a cultura política brasileira, principalmente sob a égide das políticas neoliberais vigentes a partir de 1990,

influencia os sentidos de gestão escolar. O problema que mobiliza esta pesquisa pode ser sintetizado em: como as influências gerencialistas influenciam o Plano Nacional de Educação (2014-2024), em sua Meta 19, adiando a efetivação plena da gestão escolar democrática? O artigo se divide em duas seções: na primeira, são discutidos os sentidos atribuídos à gestão democrática; na segunda, analisa-se a implementação da Meta 19 do PNE, especificamente no que se refere ao provimento do cargo de diretor escolar. Esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica-documental e as reflexões projetadas denotam que as políticas neoliberais têm influenciado as regulamentações legais e sua implementação, com o PNE vigente tendo associado critérios gerencialistas à gestão democrática, embora a implementação dessas prescrições não se efetive, igualmente, nas redes públicas de educação básica em todos os estados brasileiros.

O oitavo capítulo, que fecha o eixo do Ensino Fundamental, tem como título **A GESTÃO DEMOCRÁTICA ENFRAQUECIDA NA ESCOLHA DE DIRETORES ESCOLARES EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**. O texto, elaborado por Daianny Madalena Costa, Darciel Pasinato e Rosangela Fritsch tem como objetivo analisar o provimento do cargo de diretor em escolas da rede de ensino do município de Esteio, no Rio Grande do Sul, Brasil, no contexto do fortalecimento dos ideários neoliberais. Para a compreensão do avanço neoliberal na educação, necessária ao desenvolvimento deste estudo, são abordadas três tendências indicadas por Laval (2004) – a desinstitucionalização, a desvalorização e a desintegração –, utilizando uma metodologia apoiada na pesquisa bibliográfico-documental. Dessa forma, a partir da literatura existente sobre o tema e da análise das leis que regulamentam a eleição de diretores no município, os autores identificaram o momento em que tais tendências ganham força e transformam o provimento ao cargo de diretor em uma escolha realizada por meio de uma empresa

com o aval do poder público local. Os resultados evidenciam que dispositivos legais, a exemplo da Lei nº 8.013/2021 instituída em Esteio, vêm flexibilizando possibilidades de práticas sociais que sustentam o arrefecimento da gestão democrática e o fortalecimento do ideário neoliberal.

Os próximos quatro capítulos, que fazem parte do eixo voltado ao Ensino Médio, são de autoria dos pesquisadores Altair Alberto Fávero, Antônio Pereira dos Santos, Carina Tonieto, Caroline Simon Bellenzier, Chaiane Bukowski e Junior Bufon Centenaro. O nono capítulo abre o eixo do Ensino Médio. O texto **O PROTAGONISMO JUVENIL NO NOVO ENSINO MÉDIO NA AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES** propõe-se a identificar e analisar as concepções de protagonismo juvenil dos estudantes de dez escolas que fizeram parte do projeto piloto do Rio Grande do Sul, buscando uma resposta para a seguinte pergunta: O que dizem os estudantes gaúchos a respeito do protagonismo juvenil após três anos de experiência nas escolas piloto? A perspectiva teórica do estudo é pluralista, considerando a complexidade do fenômeno em análise, e discute as concepções de juventudes, os níveis de participação juvenil na escola e a relação entre os documentos normativos e as práticas escolares. A pesquisa é um estudo de caso com dez escolas que fizeram parte do projeto piloto de implementação do novo ensino médio no Rio Grande do Sul, sendo uma pesquisa básica, exploratória e de abordagem qualitativa-quantitativa. Como resultados, os autores evidenciam que os documentos e discursos são a favor do protagonismo via participação plenamente autônoma ou condutora, contudo, os estudantes apontam que, no cotidiano escolar, experimenta-se um misto de participação simbólica, manipulada, decorativa e operacional, o que configura um pseudoprotagonismo.

O décimo capítulo, intitulado **A FALÁCIA DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: CRÍTICA A UMA CONCEPÇÃO EQUIVOCADA DE PROTAGONISMO JUVENIL**, objetiva analisar criticamente

a proposta de educação empreendedora presente no Referencial Curricular Gaúcho (RCG). A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como básica, exploratória, qualitativa e bibliográfica-documental. A fonte documental primária é o Referencial Curricular Gaúcho e as fontes secundárias são a Base Nacional Comum (Brasil, 2018), Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos (Ministério da Educação, 2018b), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Ministério da Educação, 2018a), Caderno Educação Econômica do Programa Mais Educação (Ministério da Educação, 2022). A coleta e análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo (Moraes, 1999), orientadas pelo referencial teórico pluralista crítico de Laval (2003), Dardot e Laval (2016), Mazzucato (2014) Campo e Soeiro (2016) e Cati- ni (2020). O texto está organizado em duas partes: na primeira, apresenta-se a ideia da generosidade do empreendedorismo na formação dos jovens e que a mesmas não é novidade no cenário nacional; na segunda parte, expõe-se a análise do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCG), mapeando o seu emaranhado conceitual e mostrando que o discurso em torno da educação empreendedora é construído por meio de uma linguagem pedagógica refinada, esquivando-se das definições técnicas de seu campo de origem. Tal caminho argumentativo, permitiu identificar a incompletude dos conceitos apresentados e a falta de alinhamento entre os documentos normatizadores do ensino médio.

Com o título **A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO NOVO ENSINO MÉDIO GAÚCHO NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES-GESTORES**, o décimo primeiro capítulo busca mapear a construção do discurso em torno da flexibilização nos principais documentos oficiais da reforma e entender como professores gestores de escolas públicas percebem a operacionalização da flexibilização no cotidiano escolar. A produção dos dados aconteceu por meio da pesquisa documental e entrevista; a análise dos dados seguiu a abordagem da Análise

Textual Discursiva (MORAES, 2003); e os resultados foram analisados a partir das categorias emergentes do referencial teórico.

O décimo segundo capítulo, último do Eixo Ensino Médio, possui o título **A PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL**. O objetivo deste estudo é analisar as percepções de professores que atuam nas escolas participantes do “projeto piloto” de implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, para identificar se eles se perceberam como protagonistas no processo de elaboração e de implementação da reforma educacional. A perspectiva epistemológica do estudo é pluralista tomando como referência o pós-estruturalismo a partir da teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), a concepção sócio-histórica do currículo de Goodson (2019) e a postura crítica de Masschelein Simons (2018) e Laval (2004) a respeito da função social da escola e a influência das políticas neoliberais. A pesquisa é um estudo de caso (YIN, 2015) com dez escolas do projeto piloto do NEM, do Rio Grande do Sul, caracterizando-se como uma pesquisa básica, exploratório-descritiva, qualitativa-quantitativa.

De autoria de Altair Alberto Fávero, Marcio Giusti Trevisol e Daniê Regina Mikolaiczik, o décimo terceiro capítulo abre o eixo sobre a Educação Superior. Com o título **A UNIVERSIDADE FRENTE A RACIONALIDADE NEOLIBERAL: QUANDO O MERCADO INVADE A EDUCAÇÃO SUPERIOR**, os autores abordam, no estudo, a relação entre expansão da educação superior no Brasil e a atuação do mercado educacional influenciado pela racionalidade neoliberal. O texto tem por escopo construir um panorama da educação superior no Brasil, subsidiado por um aporte teórico que permita explicar as contradições do avanço do mercado na educação superior, seus desafios e impasses. Trata-se de um estudo de natureza básica, exploratório quanto aos objetivos, qualitativo quanto à abordagem do problema e bibliográfico e documental quanto

aos procedimentos. Os resultados, apontados pelos autores, indicam que a educação superior, sob os ditames do mercado, tem levado à precarização do ensino, da pesquisa e da extensão. Nesse sentido, o avanço da racionalidade neoliberal e do setor privado tem colocado em xeque a missão histórica da universidade e tornado o ensino superior uma mercadoria, uma commodity para ser vendida, comprada e descartada como tudo o que existe na sociedade de consumo capitalista.

Com o título **AS DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E O AVANÇO DO NEOTECNICISMO**, o décimo quarto capítulo é de autoria de Diego Bechi e Lidiane Limana Puiati Pagliarin e objetiva analisar como as atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores, elaboradas em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribuem para o avanço do neotecnicismo no país. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, exploratória e documental, com análise da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que trata da formação inicial de professores. A produção está organizada em duas seções, sendo que a primeira apresenta pressupostos e características do neotecnicismo na educação, bem como sua influência no contexto escolar, culminando na aprovação da BNCC. A segunda seção traz a análise documental e problematiza implicações desse modelo político-econômico para formação de professores.

O estudo intitulado **EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INVESTIDA NEOLIBERAL: DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE A UNIVERSIDADE PÚBLICA** possui autoria de Camila Chiodi Agostini e Diocélia Moura da Silva, e trata-se do décimo quinto capítulo da coletânea. As autoras buscaram analisar, a partir de alguns pontos teóricos e conceituais, a influência do chamado neoliberalismo educacional sobre a Universidade no país. Serão tratados conceitos que indicam que, nas últimas décadas (a partir dos anos 80, início da atuação neoliberal

mais efetiva no país), a universidade vem tomando novos rumos, muito mais mercadológicos e de formação de mão de obra para o capital. O artigo está ancorado nos escritos de autores como Bianchetti, Sguissardi (2017), Dardot e Laval (2016), Laval e Dardot (2017, 2019), Santos (1999, 2008, 2021;2019; 2018) Rodrigues (2007), Readings (2002), Mézaros (2008) e outros. O texto, organizado em introdução seguida de breve diagnóstico de época, da análise do neoliberalismo educacional e sua influência sobre a Universidade, e do questionamento sobre um novo modelo de Universidade ou a reconstituição do seu carácter público conclui que a Universidade em um meio neoliberal precisa fortalecer e seu compromisso social e de atendimento dos anseios sociais.

Elaborado por Leandro Tuzzin e Eldon Henrique Muhl, o décimo sexto capítulo, intitulado **A CORPORAÇÃO MÉDICA NO BRASIL: PASSADO, PRESENTE E FUTURO** versa sobre a corporação médica no Brasil e a maneira como, ao longo da história, esteve empenhada na busca por direitos e privilégios, por vezes destoantes das reais necessidades do povo. Nesse sentido, os autores evidenciam como os representantes da classe médica, por meio de suas entidades, ajudaram a moldar as bases jurídicas protecionistas e exclusivistas na arte da cura e na fiscalização do exercício profissional, assentadas prioritariamente em ideologias liberais, embora exigindo o patrocínio estatal. Analisam, entretanto, como muitas pautas defendidas pelos médicos acabaram se voltando contra os mesmos, a partir do momento em que outra corporação, a educacional, entra no jogo e tenta impor as suas demandas, algumas delas opostas aos anseios das entidades médicas, como é o caso do aumento vertiginoso de instituições e cursos superiores de medicina. Os autores concluem com a retomada de alguns assuntos e a reflexão propositiva a respeito de possíveis caminhos para a formação médica e o exercício profissional diante dos novos tempos.

O último capítulo presente no eixo da Educação Superior foi elabo-

rado por Marcio Pedroso Juliani, Antônio Pereira dos Santos e Altair Alberto Fávero. Intitulado **UM DIAGNÓSTICO CRÍTICO DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, o estudo tem por objetivo refletir acerca de três visões sobre a mercantilização do ensino superior a distância, com o recorte para o posicionamento do setor empresarial, do Governo Federal, por meio das suas políticas educacionais, e do universo acadêmico. Os autores realizaram uma pesquisa qualitativa, amparada em uma pesquisa bibliográfica e documental, que se justifica por buscar contribuir para a discussão e a reflexão em torno da educação atualmente, uma vez que ela está fortemente guiada pelas formas de precarização do ensino, entre elas, o modelo de educação a distância. Conclui-se, com base na investigação realizada, que esse modelo de educação está em crescimento, regido por critérios econômicos; adota-se o discurso de preparação para o mercado de trabalho, tornando o saber um bem rentável voltado à especialização profissional.

O texto **CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (CP) EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO**, décimo oitavo capítulo, abre o eixo da Formação de Professores. Elaborado por Altair Alberto Fávero, Ana Paula Pinheiro, Jerônimo Sartori, Rosana Cristina Kohls e Wylana Cristina Alves de Sousa, o estudo tem como objetivo analisar as concepções de formação continuada realizada na escola e dinamizada pelo coordenador pedagógico (CP), tendo em vista as políticas neoliberais que circulam entre os docentes da escola pública. O texto busca responder à pergunta: como as políticas neoliberais atravessam as concepções de formação continuada realizada na escola e dinamizada pelo CP? Trata-se de um estudo de natureza básica, exploratório quanto aos seus objetivos, qualitativo quanto à abordagem do problema e bibliográfico quanto aos procedimentos. A fundamentação teórica foi

construída com base em: Charlot (2020), Dalbosco (2021), Dardot e Laval (2016), Fávero e Tonieto (2010), Libâneo (2017), Pinheiro (2019), dentre outros. Ademais, o estudo, ao não desconsiderar o avanço neoliberal na educação, procura entender como são organizados os percursos formativos, na escola, que visam o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Com autoria de Ana Paula Pinheiro, Daniê Regina Mikolaiczik e Priscila de Campos Velho, o décimo nono capítulo é intitulado **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NEOLIBERALISMO: TRÊS FACES DE UM FENÔMENO COMPLEXO**. O estudo busca apresentar a formação de professores e as questões do neoliberalismo a partir de três faces de um fenômeno complexo, ou seja, a BNC-Formação, a Educação à Distância e a Formação Continuada, com isso, realiza-se o anúncio e a denúncia da perspectiva neoliberal nas três esferas do contexto educacional que ela vem adentrando. A problemática do texto busca responder a seguinte pergunta: Como podemos vislumbrar as múltiplas faces da influência neoliberal no contexto da formação docente? Segue-se, para tal fim, a abordagem qualitativa de natureza básica, com objetivo exploratório e de perquirir bibliográfico, suscitando reflexões para que se possa dialogar sobre as facetas desse fenômeno complexo que se trata da formação de professores, especialmente no Brasil. Conclui-se, ao final deste texto, que está em curso uma mudança profunda na natureza da formação de professores, movida pela racionalidade neoliberal. Em outras palavras, os autores apontam o que se vê é o enfraquecimento das dimensões da coletividade, da continuidade e do entrelaçamento entre teoria e prática.

O vigésimo capítulo, intitulado **MALESTAR Y BIENESTAR EN EL TRABAJO DOCENTE, EXPERIENCIAS EN MÉXICO**, é de autoria do pesquisador mexicano Aristeo Santos López. O autor, por meio deste texto, propõe uma reflexão sobre o mal-estar e o bem-estar docente. Aristeo parte de um conjunto de questionamentos suscitados pelo tema:

Como se faz um docente? Que caminho deve ser percorrido para que se chegue a essas percepções de bem-estar e mal-estar do trabalho? Ser professor era o que se desejava ser? O trabalho docente proporciona motivação e satisfação? Tais questionamentos são expectativas sociais que se cruzam com o que se espera da profissão e com isso encontrar centelhas e nuances que explicam por que ocorre desconforto ou bem-estar no trabalho docente. No entanto, surge outra indagação: esses questionamentos são exclusivos dos que se dedicam à profissão docente ou são percebidos nas outras profissões? Tais indagações revelariam que ser docente é uma profissão sempre palpitante e questionadora de sua tarefa profissional, intrigado pela escolha feita e insatisfeito por natureza de ser formador para uma vida incerta.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, HUMANIZAÇÃO E DEMOCRACIA: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA À RACIONALIDADE NEOLIBERAL é o vigésimo primeiro artigo capítulo da coletânea e último vinculado ao eixo da Formação de Professores. Com autoria de Altair Alberto Fávero, Carina Copatti e Ana Luiza Fochesatto, o estudo tem por escopo debater a respeito da relação entre formação de professores, humanização e democracia, como forma de resistência à racionalidade neoliberal, considerando que os investimentos em processos de formação docente, pautados na democracia e na perspectiva cidadã, contribuem para transformações sociais e para a efetivação de uma educação humanizadora. Os pesquisadores afirmam que tal perspectiva combate os atuais modelos de educação pautados em habilidades e competências, em avaliações em larga escala e em proposição de ranqueamentos, que ampliam desigualdades, considerando que o caminho para uma educação democrática passa pela construção de modelos pautados na humanização dos processos e no desenvolvimento integral dos cidadãos. Essa perspectiva requer que tenham capacidade de diálogo, de reconhecimento das diferenças e da ideia pública de educação.

Com autoria de Taís Silva Pereira, Altair Alberto Fávero e Adriana Costa, o vigésimo segundo capítulo e primeiro do eixo voltado ao contexto da Meritocracia e Competências recebe o título **A MERITOCRACIA COMO IDEAL ÉTICO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO** e pretende relacionar analiticamente neoliberalismo e meritocracia, tendo em vista suas implicações para a educação. A pergunta que orienta o presente estudo é: como o individualismo, apoiado nas premissas neoliberais por meio da supervalorização do mérito, incide sobre premissas em torno da educação pensada como formação humana? Trata-se de um estudo bibliográfico, de caráter hermenêutico-analítico, organizado em três momentos: 1) A caracterização da racionalidade neoliberal no contexto da tradição liberal a partir das noções de concorrência e sujeito neoliberal ou neo-sujeito; 2) A compreensão da meritocracia como parte constitutiva desta racionalidade que enfraquece os laços comunitários e justifica desigualdades e 3) Implicações da relação neoliberalismo e meritocracia no âmbito educacional, especialmente no tocante à avaliação. A partir do caminho argumentativo, conclui-se que ocorre uma estreiteza da educação quando não é pensada como formação vinculada ao bem comum, mas adaptável às condições externas, inclusive de injustiça.

Por fim, o vigésimo terceiro capítulo recebe o título **A EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO BRASIL NO PERÍODO DE 2015 A 2019: POSICIONAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM TESES E DISSERTAÇÕES** e tem como autores Diocélia Moura da Silva, Carina Tonieto e Altair Alberto Fávero. O estudo tem por objetivo analisar o posicionamento político-pedagógico expresso nas teses e dissertações produzidas na área da educação, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD) (IBICT, s/d), referente à educação por competências, no período de efervescência da discussão em torno da formulação e aprovação da BNCC. Os autores fazem uma

reflexão em torno da seguinte problemática: o que dizem a respeito das competências na educação básica as teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação (PPGEDU) no período de 2015 a 2019? Trata-se de um estudo de natureza básica; qualitativo, com a utilização de alguns recursos quantitativos (porcentagem simples) para organização dos índices de representatividade; descritivo-analítico, quanto aos objetivos; e, uma metapesquisa, quanto aos procedimentos (Esteban, 2010; Marconi; Lakatos, 2002; Mainardes, 2018; 2021). Para tal, recorreu-se à BDT (IBICT, s/d) utilizando os descritores ‘educação básica e competências’, ‘ensino fundamental e competências’, ‘ensino médio e competências’.

As provocações, reflexões, indagações, denúncias, esclarecimentos, análises críticas, implicações, exposições de evidências, mapeamentos, discussões e tantos outros verbos que mobilizam os 23 capítulos da presente coletânea, materializam e reforçam o compromisso ético dos integrantes do Gepes e dos demais autores convidados com a pesquisa e a publicização dos achados das investigações. Com isso reafirmamos nosso firme propósito de continuar contribuindo com a formação de novos pesquisadores para seu intenso trabalho e sua atuação nos mais diversos espaços, para que isso traga contribuições para o campo acadêmico das políticas educacionais.

Nosso agradecimento a todos os autores, ao PPGEDU/UPF, a Fundação Universidade de Passo Fundo, a Capes e ao CNPq pelo apoio institucional de pesquisa que possibilita o fortalecimento do Gepes e a formação de novos pesquisadores. Acreditamos que a contribuição das produções do Gepes para o campo das políticas educacionais e para os estudos sobre os grandes problemas e dilemas da educação se fazem sentir na décima quarta coletânea.

Os organizadores.

I – EDUCAÇÃO INFANTIL

Capítulo 1

O NEOLIBERALISMO E AS CRIANÇAS ESQUECIDAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): POR UMA CRÍTICA DECOLONIAL AO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ademilson de Sousa Soares - UFMG

Douglas Barbosa Werneck - UFMG

Fernanda Câmpera Clímaco - UFMG

Introdução

No andamento de nossas pesquisas, vamos construindo, gradativamente, uma crítica decolonial do currículo da Educação Infantil. Para isso, o exame cuidadoso das políticas curriculares torna-se exigência cada vez mais premente, conforme demonstramos em outro estudo (Soares, 2021). Agrupamos em torno do pensamento “crítico decolonial” pesquisadores que se definem como contracolonial, anticolonial, pós-colonial etc. Estamos cientes de que o termo “decolonial” envolve polêmicas em sua definição, pois a crítica radical ao pensamento eurocentrado não pode nos levar a um estreito provincianismo epistemológico. Sobre tais polêmicas, há os trabalhos de, por exemplo, Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), dentre outros, para considerarmos os marcadores sociais da diferença, típicos dos povos que habitam a América Latina em suas territorialidades e especificidades de classe, gênero, etnia, raça etc. Neste sentido, aponta-se um caminho promissor pelas estudosas que abordam o tema da interseccionalidade a partir do feminismo ne-

gro, como mostram Rodrigues e Freitas (2023). As autoras realizam um balanço da produção e mostram um aumento contínuo de agendas e de pesquisas sobre mulheres negras, debates sobre gênero, raça e negritude, entre os anos de 1992 e 2020, ficando evidente que, após os anos de 2020, esse crescimento se acentuou nas universidades e fora delas.

Sabemos que a necessidade e/ou possibilidade de uma BNCC no Brasil, como país de extensão continental e de grande diversidade sociocultural, tem sido debatida por professores, militantes, sindicalistas, pesquisadores e gestores, como revelam os estudos de Alves (2014) e Sússekind (2014). Uma análise mais ampla sobre o processo de elaboração da BNCC nos leva a crer, de acordo com Coube (2018), que esse processo ocorreu de forma precipitada, para não dizer equivocada. O grupo vencedor do debate nesse território de disputas (Arroyo, 2011; Favacho, 2012) pode ser caracterizado ao mesmo tempo como conservador e neoliberal. Esse grupo, capitaneado pela Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, dentre outros, busca conjugar a defesa das chamadas habilidades e competências no âmbito do currículo com propostas de avaliação padronizada dos estudantes e dos professores.

A partir dos estudos de Coube (2018), percebemos que, na elaboração e na aprovação da BNCC, o discurso de “neutralidade” defendido por esse grupo esconde, na verdade, o caráter privatista que predominou nesse documento oficial, que aglutina e incorpora “soluções globais” que supostamente foram exitosas em outros países do mundo. Tais soluções, entretanto, são criticadas por diferentes pesquisadores em seus próprios territórios de origem. Desta forma, e não teria como ser diferente disso, o debate da BNCC no Brasil foi carregado de tensões no começo, no meio e no fim. Ou seja, a produção dessa política curricular envolveu diversos atores da cena social e política, prevalecendo, na versão finalmente aprovada no CNE/MEC, os grupos sob influência do neoliberalismo que supostamente defendem a diferença e a diversidade nos países centrais do

capitalismo e aprovam um currículo centralizado e unificado no Brasil.

Segundo Coube (2018), o exame cuidadoso dos “Movimentos Todos pela Educação e Todos pela BNCC” mostra a defesa das parcerias entre agentes públicos e privados como caminho para garantir o direito à aprendizagem, para a valorização docente e para o protagonismo estudantil. O direito de aprender e a garantia da igualdade de oportunidades são defendidos retoricamente. No entanto, as fortes disparidades presentes na sociedade Brasileira continuam camufladas. Portanto, é necessário um processo de equidade, partindo-se do princípio de que todos somos diferentes e temos necessidades individuais, para que a promoção da justiça aconteça, e não simplesmente um processo de igualdade, no qual as diferenças são invisibilizadas, e as desigualdades ficam ainda mais discrepantes (Coube, 2018).

Uma proposta curricular bem articulada e que atende às demandas dos estudantes e das comunidades escolares pode garantir justiça cognitiva e equidade. No contexto da hegemonia neoliberal, entretanto, as crianças ficam submetidas quase inteiramente às demandas externas do mundo adulto do trabalho e da produção. Neste contexto, a educação fica amarrada às lógicas perversas do mercado que retroalimentam o antropocentrismo, o racionalismo e um mundo cada vez mais consumista e individualista (Tiriba; Flores, 2016).

Os movimentos “Todos pela Educação e pela BNCC”, que supostamente garantiriam acesso de todas as crianças a uma educação de qualidade (não podemos nos esquecer que muitas crianças Brasileiras continuam abandonadas), continuam esquecidas em suas demandas, e os anseios destas não são escutados. No caso da BNCC para a Educação Infantil, o processo de elaboração envolveu colegas que, com boa vontade e muito empenho lutaram para garantir um texto em sintonia com as pesquisas e com o movimento social da área, e isso garantiu importantes

conquistas. No entanto, sabemos que na relação entre educação e política ou entre os educadores e a elaboração das políticas públicas, o sujeito nem sempre está na cena. Quando o sujeito está, ele não é soberano, mas passível de influências de interesses externos, interesses econômicos, sociais, culturais, religiosos etc, passível, portanto, de pressões alheias aos seus objetivos. Freire (1987) já nos alertava sobre a necessidade de uma pedagogia que não se submetesse ao egoísmo dos opressores que se apresentam camuflados e escondidos atrás de promessas generosas. Os falsos humanistas tratam os oprimidos como objetos, como alvos de sua necropolítica escondida atrás de discursos de filantropia que, na verdade, funcionam como instrumentos de desumanização.

A partir dessas reflexões iniciais, realizamos um estudo exploratório e analítico das pesquisas catalogadas na **Base de Dados dos estudos da infância na grande área da Educação entre 2000 e 2022** (Soares, 2023). Para busca e localização dos trabalhos que compõem a base de dados, o autor utilizou os termos: “bebê”, “criança” e “infância”, do lado dos sujeitos, e os termos “creche”, “pré-escola” e “educação infantil”, do lado da instituição escolar.

Essa base de dados é constituída de: teses e dissertações, disponíveis no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); de artigos publicados em periódicos científicos do campo da educação, classificados como *qualis* A1 e A2, e de trabalhos completos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), publicados entre os anos 2000 e 2022, todos disponíveis on-line, totalizando 4436 trabalhos catalogados. Esse total é composto por: 1824 dissertações; 573 teses; 583 trabalhos completos apresentados na ANPEd e 1456 artigos de periódicos da área das pesquisas em educação. Buscamos, na base de dados, trabalhos que têm a palavra “currículo” em seus títulos e encontramos 160 estudos. Em seguida, procuramos trabalhos que apresentam os ter-

mos “BNCC” e/ou “Base Nacional Comum Curricular” nos títulos, localizando, assim, 25 estudos que versam sobre a BNCC.

A presença marcante do neoliberalismo na BNCC tem gerado reflexões sobre o impacto desse modelo econômico nas políticas educacionais e sobre a necessidade de questionar a ausência e até mesmo o esquecimento, neste debate, das crianças pobres que frequentam escolas públicas. O questionamento dessa ausência revela a necessidade urgente de uma análise crítica sobre como as políticas educacionais, moldadas por princípios neoliberais, podem inadvertidamente marginalizar grupos potenciais de crianças, negligenciando suas necessidades e contribuições únicas. Neste ínterim, entender as razões dessa invisibilidade e os desafios enfrentados por esse silenciamento nas produções acadêmicas sobre o currículo na Educação Infantil é essencial para desenvolver abordagens mais inclusivas e equitativas, a fim de contribuir para a construção de um currículo crítico decolonial que verdadeiramente atenda a diversidade e promova o pleno desenvolvimento de todas as crianças em sua inteireza. Sendo assim, esse capítulo tem como objetivo analisar 25 trabalhos¹ selecionados na **Base de Dados dos estudos da infância** que versam sobre a BNCC, para compreender como o neoliberalismo é ou não é tratado nessas pesquisas.

A participação de pesquisadores do campo da infância na elaboração da parte da BNCC, voltada para a Educação Infantil, não se traduziu ainda em estudos que revelem os meandros das disputas que acontecem quando nos referimos ao currículo escolar. Entre a versão preliminar e a versão finalmente aprovada, “muita água passou por debaixo da ponte”, e precisamos examinar o teor dessa água para evitarmos submeter a educação ao ideário da meritocracia que alimenta o ideário do neoliberalismo entre nós e pelo mundo afora. O esforço de examinar os 25 textos que

1 A lista completa dos trabalhos sobre a BNCC, identificados na base de dados dos estudos da infância, encontra-se no final desse capítulo.

versam sobre a BNCC caminha nesse sentido. Por isso, organizamos esse capítulo em três partes. Na primeira, analisamos textos da base de dados que sequer mencionam a questão do neoliberalismo em suas abordagens. Na segunda parte, os trabalhos que fazem algum tipo de problematização da BNCC a partir do neoliberalismo. Finalmente, na terceira, apresentamos os textos que acolhem de forma mais aprofundada as questões do neoliberalismo que circundaram e ainda circundam a BNCC.

Estudos da infância e BNCC: textos que não problematizam a questão do neoliberalismo

Dos 25 textos sobre BNCC, analisamos nesse tópico nove estudos representativos da política curricular e que não apresentam argumentação a partir do pensamento neoliberal. São eles: Buss-Simão (2016); Aquino e Menezes (2016); Silva e Silva (2016); Barbosa *et al.* (2016); Barbosa, Miranda e Marques (2021); Guizzo e Almeida (2021); Costa e Nascimento (2021); Sobrinho e Bettiol (2022) e Weber (2022). Do quantitativo de nove estudos encontrados na referida base de dados, apenas um trabalho é uma dissertação de mestrado realizada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul. Dos sete artigos publicados, seis são publicações da *Revista Debate em Educação*² e um artigo na *Revista Ibero-Americana*³ de estudos em Educação. Apenas um estudo constitui um trabalho publicado apresentado no GT07 da ANPED.⁴

² *Debates em Educação* é uma revista do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), publicada exclusivamente online e de acesso aberto. Foi classificada como *qualis* A2 no quadriênio 2017-2020.

³ A *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* (RIAEE) é um espaço editorial para artigos relacionados à grande área de Educação, em seus vários temas. Foi classificada como *qualis* A1 em Educação, na avaliação Capes do quadriênio 2017-2020.

⁴ O GT 07 da ANPED reúne um conjunto de produções científicas, políticas e mili-

Quadro 1 - Relação dos trabalhos encontrados na **Base de dados dos estudos da infância na grande área da educação entre 2000 e 2022**, que não problematizam a questão do neoliberalismo

Título	Palavras-chave	Autor/a/es/as	Tipo de Produção
Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da BNCC para a Educação Infantil	Educação Infantil; Orientações Curriculares; Corpo.	Buss-Simão (2016)	Artigo
BNCC: tramas e enredos para a infância Brasileira	Infância. Experiência; Currículo.	Aquino e Menezes (2016)	Artigo
BNCC: um currículo integrador da infância Brasileira?	Educação Infantil. BNCC; Articulação Ensino Fundamental e Educação Infantil.	Silva e Silva (2016)	Artigo
O que é básico na BNCC para a Educação Infantil?	Educação Infantil; Base Nacional Comum.	Barbosa <i>et al.</i> (2016)	Artigo
BNCC: o brincar como direito e a gestão escolar na Educação Infantil	Gestão escolar; Desenvolvimento infantil; Brinquedoteca.	Barbosa, Miranda e Marques (2021)	Artigo
BNCC e Educação Infantil: uma discussão a partir dos estudos culturais	BNCC; Educação Infantil; Representação currículo.	Guizzo e Almeida (2021)	Artigo
Currículo da Educação Infantil e BNCC: um estudo de caso do município de Nova Iguaçu/RJ	BNCC; Política Curricular; Educação Infantil.	Costa e Nascimento (2021)	ANPED
Entre o “dito” e o “não dito”: uma análise crítica da BNCC e do RCA para a Educação Infantil na rede de educação do Amazonas	Educação infantil. BNCC; RCA; Discursos “ditos” e “não ditos”.	Sobrinho e Bettiol (2022)	Artigo

tantes em defesa da educação das crianças. É um campo interdisciplinar que agrega pesquisadores/as comprometidos/as com as questões políticas e educativas que dizem respeito às crianças. Um campo que vem se afirmando como interlocutor crítico e propositivo em relação às políticas públicas e suas pautas sociais/educativas na ANPED.

BNCC: impactos na organização curricular de uma unidade federal de Educação Infantil	Educação infantil; Currículo; BNCC.	Weber (2022)	Dissertação
--	-------------------------------------	--------------	-------------

Fonte: elaborado pelos autores, a partir da **Base de dados dos estudos da infância na grande área da educação entre 2000 e 2022** (Soares, 2023).

A dissertação de Weber (2022), o artigo de Sobrinho e Bettiol (2022) e o trabalho da ANPED de Costa e Nascimento (2021) apresentam uma discussão sobre a construção de currículo em diferentes localidades do país: um no Amazonas, outro no Rio de Janeiro e o último no Rio Grande do Sul. Essa diversidade, que nos apresenta um trabalho em cada ponto do país, já traz elementos importantes para levantar discussões sobre a macropolítica que orienta a construção de currículos em um contexto latino-americano plural. Tomando por base os resumos, observamos que os estudos apontam as limitações e potencialidades da BNCC em uma proposta que valoriza o protagonismo infantil a partir de uma interpretação da BNCC. Contudo, não há nenhuma discussão sobre os princípios dos estudos decoloniais como contraponto à política exclusivista neoliberal mundial, na qual coabita a predominância da lógica financeira e dos discursos, em que os sujeitos protagonistas se sobressaem como verdadeiros heróis nas narrativas pedagógicas do currículo no cotidiano. Adultos e crianças abandonadas, transformados em “população sobranter” na ordem do capital, mostram que temos que sair do discurso retórico em prol da educação das crianças e realizar a prioridade inadiável de assegurar educação de qualidade para todos.

São muitos os olhares, as reflexões, intenções, os desejos e documentos institucionais que buscam garantir uma Educação Infantil “de qualidade”, em que bebês e crianças são os protagonistas que se confrontam com a lógica da exclusão das múltiplas infâncias no país. O trabalho de Costa e Nascimento (2021) trata também de uma elaboração de proposta curricular. A constru-

ção do currículo, tendo a BNCC como aporte, acontece em um município do Rio de Janeiro e, assim como na proposta da tese citada anteriormente, sinaliza que não há como favorecer o protagonismo infantil diante de uma elaboração curricular que centraliza os conteúdos, e não a ação da criança.

Sobrinho e Bettiol (2022, p. 26) revelam, entre outras palavras, que “há maquinações que estão presentes no conteúdo dos documentos e que de forma sutil são mascaradas por um texto romântico e homogeneizador”. Todavia, apesar de percebermos avanços nas reflexões sobre o currículo a partir da BNCC, no texto não aparecem aprofundamentos e discussões claras e abertas sobre as “maquinações” e os efeitos das políticas hegemônicas que estão nas entrelinhas. A construção de um currículo é um aspecto de uma política educacional que seleciona saberes, conteúdos, competências e habilidades, decidindo e ordenando o quê, quando e o como se deve ensinar, ou seja, como deve ser esse currículo na prática. Isso implica concepções que asseguram e perpetuam formas de dominação que atravessam a escola, desde a Educação Infantil. Sabemos que não há relação de causa e efeito entre, por exemplo, preceitos legais e realidade social e educacional. A Lei pode representar avanço, mas é na luta política cotidiana na escola que o arcabouço legal vai sendo efetivado ou não. Assim, como estudos que discutem a temática do currículo e sua construção nos estados, municípios e nas unidades de E.I., como é o caso dos textos selecionados nessa categoria, se silenciam diante das diversidades e singularidades de cada território e evitam o debate epistemológico com as políticas neoliberais?

O artigo de Aquino e Menezes (2016) debate a segunda versão preliminar do documento da BNCC, publicado em 2016 pelo Ministério da Educação (MEC). O texto tem como propósito:

[...] provocar pensamentos e questionamentos numa perspectiva de contribuir para o debate que se estabelece em torno do referido documento e seus impactos no contexto da educação infantil Brasileira, especialmente no tocante

às narrativas instituídas (e instituintes) para tratar dos temas infância, experiência, educação infantil e currículo. Conclui-se questionando a necessidade e pertinência de uma base curricular nacional (Aquino; Menezes, 2016, p. 29).

Porém, sabemos que as diferentes versões publicadas da BNCC para a E.I. geraram muitas polêmicas no debate entre os pesquisadores da Educação, e, neste contexto, o texto não se posiciona frente às discussões que envolveram as políticas vigentes nesse período no Brasil. Ao situar esse conturbado período, em 2016, já estavam em pauta os conflitos políticos que resultaram no golpe, o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. Nesse cenário, diferentes grupos reacionários, como, por exemplo, o “Escola sem partido”, pressionavam para a retirada de temas que envolviam as discussões de gênero, ensino religioso, entre outros. Por outro lado, grupos defendiam a manutenção das conquistas sobre a cultura afro-brasileira, povos originários, entre outras temáticas. Enfim, um momento efervescente em que as forças neoliberais evidenciavam ainda mais o currículo como um campo de disputas políticas, ideológicas, hegemônicas e excludentes. Resta-nos buscar e compreender por que, mesmo diante de um cenário favorável às discussões sobre as hegemonias, a política neoliberal, de forma clara, não é citada no artigo que faz uma abordagem importante da BNCC E.I. ao discutir conceitos e fundamentos do campo.

O artigo “O que é básico na BNCC para a Educação Infantil?” tem como autores os principais redatores da BNCC para a E.I.: Maria Carmen Silveira Barbosa, da UFRGS; Silvia Helena Vieira Cruz, da Faculdade de Educação – UFC; Paulo Sergio Fochi, da Unisinos, e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, da USP. O artigo faz um debate sobre a BNCC E.I. a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) e aponta caminhos para a implementação, evidenciando a formação docente como uma das estratégias potentes para isso. Contudo, apesar de vivenciarem as disputas entre as

versões iniciais escritas por eles na BNCC⁵ e a versão final por grupos de educação considerados neoliberais, o debate sobre o pensamento neoliberal no currículo não acontece no texto.

Os artigos de Barbosa, Miranda e Marques (2021), de Buss-Simão (2016) e de Silva e Silva (2016) apresentam temas bem específicos dentro do currículo, tais como o brincar e as brinquedotecas com elementos da cultura local, as práticas de corporeidade, os campos de experiências e a transição da E.I. para o ensino fundamental, a partir as implicações da BNCC. O debate é situado nesses temas, e não há avanços para as discussões sobre a própria organização curricular, o privilégio e o prestígio que algumas temáticas têm em relação às outras, estando vinculadas a princípios de poder, por exemplo. O artigo que trata das brinquedotecas traz possibilidades de pensar essa temática a partir de elementos locais, o que é muito interessante para um brincar com sentido para as crianças, diferente das práticas estruturantes e coloniais presentes desde o planejamento até a escolha dos materiais para as crianças brincarem.

Dessa maneira, perde-se a oportunidade de refletir sobre como o currículo transmite, por meio de suas escolhas, a cultura das classes dominantes, levando suas crianças privilegiadas a terem muitas vantagens em seus processos de escolarização. O índice de evasão das crianças das classes populares muitas vezes acontece não pelo déficit cultural, mas porque essas crianças possuem uma cultura diferente daquela que é incorporada pelo currículo e valorizada pela escola, reproduzindo, assim, as desigualdades existentes na sociedade capitalista. Trazer as discussões sobre a interseccionalidade na

5 Em novembro de 2023, os autores Paulo Fochi, Carmem Barbosa e Silvia Cruz participaram de um evento na UFMG promovido e coordenado por Monica Correia do NEPEI, atualizando os termos desse debate e considerando os dilemas da formação inicial e continuada dos docentes (ver debate abaixo sobre neossujeito proposto por Carvalho, Bernardo e Lopes, 2021) para a Educação Infantil. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/F2lMatp3DH4?si=AjMEk7PdMxzl4TG>.

educação é um imperativo para compreender e enfrentar as disparidades complexas presentes no currículo que afetam as experiências educacionais das crianças. Em nenhum dos textos foi encontrada menção a esse conceito.

O artigo de Guizzo e Almeida (2021) nos apresenta, como referencial teórico- metodológico, os estudos culturais em Educação, de viés pós-estruturalista. O texto mostra uma análise cultural da parte específica da BNCC sobre Educação Infantil, a partir de dois eixos: 1) crianças protagonistas e 2) crianças ocultadas na BNCC. Os resultados apontaram que há a reiteração de uma representação de criança ideal que experimenta, brinca e que tem seu desenvolvimento incentivado. Porém, ao mesmo tempo, praticamente não são evidenciadas representações de crianças que escapam a este ideal”. Com tantos elementos importantes no artigo para o diálogo com o pensamento crítico decolonial, não observamos aprofundamento no debate aberto com os princípios do liberalismo, como força que reproduz as representações coloniais das crianças e da infância. Conforme Paraíso (2023):

[...] na vertente dos estudos culturais, o currículo é entendido como um campo de luta em torno da cultura, da significação do social e da identidade. O currículo é assim, um espaço por excelência de representação de culturas, de grupos identitários e de diferenças. A *representação* é entendida como forma de inscrição, de apresentação de culturas, é uma forma de conhecimento e divulgação do outro. Por meio da representação no currículo, vemos e somos vistos, mostramos e somos mostrados, divulgamos e somos divulgados (Paraíso, 2023, p. 86).

Nesse sentido, faz-se importante pensar nas lutas dos grupos culturais e das próprias crianças, que não exercem poder na sociedade capitalista excludente, sexista e racista, pelo direito de se representar em sua inteireza. Desta forma, dá-se visibilidade aos elementos que podem ajudar na construção de um currículo crítico decolonial para a Educação Infantil, que seja verdadeiramente justo, inclusivo e sensível à interseccionalidade.

Estudos da infância e BNCC: textos que problematizam de alguma forma o neoliberalismo

Dos 25 textos⁶ sobre BNCC, analisamos nesse tópico 12 estudos que consideramos representativos da política curricular e que apresentam, em suas argumentações, uma apropriação apenas parcial do debate sobre o neoliberalismo. São eles: Tiriba e Flores (2016); Souza e Carvalho (2022); Ferreira (2019); Ghidini (2020); Mota (2019); Liz (2021); Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016); Santos e Macedo (2021); Soares (2021); Moimás e Araújo (2022); Carvalho, Bernardo e Lopes (2021) e Silva e Loureiro (2020).

Quadro 2 - Relação dos trabalhos encontrados na **Base de dados dos estudos da infância na grande área da educação entre 2000 e 2022**, que problematizam de alguma forma o neoliberalismo.

Título	Palavras-chave	Autor/a/es/as	Tipo de produção
A Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais Brasileiras	Base Nacional Curricular Comum; Educação Infantil; Relações entre seres humanos e Natureza.	Tiriba e Flores (2016)	Artigo
“Cadê a criança negra que estava aqui?”: da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC	Criança negra; Racismo; BNCC; Educação.	Souza e Carvalho (2022)	Artigo
Base Nacional Comum Curricular para 04 a 06 anos: os efeitos camuflados	BNCC; Base Comum; Educação Infantil; 04 a 06 Anos.	Ferreira (2019)	Dissertação

6 Ver lista completa no final do capítulo.

Campos de experiência na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação Infantil	Campos de Experiência; Direitos de aprendizagem e desenvolvimento; Educação Infantil; Infância; Políticas Educacionais.	Ghidini (2020)	Dissertação
A BNCC e a Educação Infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem	Educação Infantil; BNCC; campos de experiência.	Mota (2019)	Trabalho ANPEd
Professores de educação física na Educação Infantil e a discussão sobre a BNCC	Políticas Educacionais; Base Nacional Comum Curricular; Educação Física; Educação Infantil.	Liz (2021)	Dissertação
Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?	Educação Infantil; Base Nacional Comum Curricular; Diferenças.	Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016)	Artigo
BNCC para a Educação Infantil e a urgência de resistências	Crianças pequenas; Currículo; Emancipação.	Santos e Macedo (2021)	Artigo
Pesquisa sobre políticas curriculares para Educação Infantil: algumas questões epistemológicas no contexto da BNCC	Pesquisas; Políticas curriculares; Educação Infantil; BNCC.	Soares (2021)	Artigo
Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: retomando proposições e ampliando o debate	Educação Infantil; Currículo; Base Nacional Comum Curricular.	Moimás e Araújo (2022)	Artigo
Educação Infantil pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em documentos curriculares municipais	Educação Infantil; Currículo; Docência; Políticas curriculares.	Carvalho, Bernardo e Lopes (2021)	Artigo

As vozes de professores-pesquisadores do campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental	Educação ambiental; BNCC; Currículo; Políticas públicas.	Silva e Loureiro (2020)	Artigo
---	--	-------------------------	--------

Fonte: elaborado pelos autores a partir da **Base de dados dos estudos da infância na grande área da educação entre 2000 e 2022** (Soares, 2023).

O texto de Tiriba e Flores (2016) faz uma crítica à BNCC, afirmando que esse documento não contemplou os povos e as comunidades tradicionais Brasileiras, mas serve a uma lógica neoliberal, colonizadora e dominante. Assim, tendo o filósofo Espinosa (2009) como referência, as autoras defendem o equilíbrio entre a natureza e os seres humanos, que deve ser aprendido desde tenra idade.

Em um contexto neoliberal, em que as crianças são chamadas a responder a demandas externas – do mundo adulto, do mundo do trabalho, do mundo da produção – precisamos de um projeto de educação que seja libertador da lógica perversa que alimenta e reproduz o antropocentrismo, o racionalismo, o individualismo, o consumismo e o desperdício, elementos que estão no centro e que dão sustentação ao modo de produção que vem devastando o Planeta (Tiriba; Flores, 2016, p. 22).

Já o artigo de Souza e Carvalho (2022) aponta uma denúncia forte e necessária à BNCC, expondo a ausência de temas inerentes à educação racial na primeira infância. Os autores defendem a necessidade de um currículo que conceba experiências culturais, territoriais, políticas, históricas, sociais e emocionais, também voltadas para as infâncias negras e plurais. Sustentam, ainda, que a BNCC parte de uma opção política que está atrelada ao racismo sistêmico e à “couraça neocolonial”. O documento, que mostra a universalização de um tipo de in-

fância neoliberal, deixou de destacar o lugar da criança negra e as suas especificidades, apagando-as do processo educativo. Segundo Souza e Carvalho (2022, p. 20): “Educar a criança negra não é fornecer-lhe uma focinheira neocolonial”. A dissertação de Ferreira (2019) problematiza o texto da BNCC referente às concepções que conduzirão as propostas curriculares das crianças de 4 a 6 anos. A autora afirma haver interesses camuflados no texto final, o que ela chamará de “concepções camaleônicas”. Enfatiza, também, que na redação das primeiras versões da base, havia espaço para contribuições dos especialistas e participação da comunidade. Posteriormente, essas vozes foram trocadas pelos discursos políticos, econômicos e sociais, atrelados à camuflagem das métricas neoliberais. Esse processo sobreveio após o Vice-Presidente Michel Temer assumir a presidência da República, em 2016.

Já Ghidini (2020), mesmo apresentando referências teóricas que criticam o neoliberalismo, conclui, em sua pesquisa, que a BNCC da Educação Infantil traz ganhos, pois possibilita, na visão da autora, o desenvolvimento das crianças, assegurando os seus direitos de aprendizado. Na BNCC da Educação Infantil, constam os “campos de experiência” como sustentáculo para a construção curricular, diferentemente das “competências” que são propostas para os ensinos Fundamental e Médio. Afirma-se que o documento apresenta possibilidades de reformulações pedagógicas e dá-se liberdade para as comunidades escolares construir os seus próprios Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), levando-se em conta um currículo vivo e ativo, construído e pensado com a criança e para a criança. O trabalho de Mota (2019) é uma pesquisa em andamento que busca compreender os efeitos das políticas públicas nacionais para a Educação Infantil. Nesta perspectiva, partindo-se da análise textual da BNCC, a autora tece uma crítica à proposta padronizada, instrumental e universalizada do documento, apontando sua forte ligação com a racionalidade neoliberal. Mota (2019) apresenta-nos os

campos de experiência como “ponto de ancoragem” e como possibilidades de abertura para pensar os currículos da Educação Infantil para além da lógica neoliberal.

Liz (2021), por sua vez, mostra a escassez de trabalhos científicos que versam sobre a relação entre Educação Física, Educação Infantil e a BNCC. A autora evidencia, ainda que os profissionais da área de Educação Física não foram contemplados pela base. Todavia, em sua revisão bibliográfica, aponta a apropriação da BNCC pelas fundações privadas, por meio do “Movimento pela Base”, indicando como os neoliberais ou ultraliberais usam o Estado e a democracia formal para defenderem os seus interesses. O trabalho de Carvalho, Bernardo e Lopes (2021) destaca uma visão crítica a respeito do “novo” docente exigido pela BNCC, que podemos nomear como “neodocente da base”. Assim, baseados em Dardot e Laval (2016), os autores apresentam o conceito do “neossujeito contemporâneo”, fruto de uma racionalidade neoliberal que está sendo transposta por ações privatistas para o campo da educação pública. “Este é um sujeito livre, flexível, ativo, autônomo, empreendedor de si mesmo, aberto a mudanças, disposto a aprender e engajado em autoavaliações permanentes de seu desempenho como docente” (Carvalho; Bernardo; Lopes, 2021, p. 21), sempre mergulhado em uma falsa autonomia e liberdade de escolha.

O artigo de Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) reflete, pela ótica dos estudos contemporâneos da infância, quais são os significados, interesses políticos, econômicos e sociais da BNCC para a Educação Infantil. As autoras defendem que a proposta está inserida na esfera das políticas neoliberais e na lógica privatista da educação, afirmando que um currículo mínimo universalizado não é capaz de melhorar a qualidade da educação e nem trazer desenvolvimento. Ao contrário, esse currículo serve ao imaginário neoliberal e trabalha para “construir estratégias nas quais as diferenças não façam nenhuma diferença, ao mesmo tempo em

que as disputas e concepções fiquem circunscritas ao currículo” (Abramowicz; Cruz; Moruzzi, 2016, p. 46). O trabalho de Soares (2021), de caráter teórico-bibliográfico, busca compreender como pesquisadores têm se apropriado ou não, em seus trabalhos, das contribuições de Michael Apple, Stephen Ball e Stuart Hall, autores imprescindíveis no campo dos estudos curriculares e, conseqüentemente, importantes para as interpretações necessárias à BNCC. Soares (2021) afirma que, nos ambientes escolares, nas escolhas pedagógicas e nas demarcações de políticas públicas, a lógica de mercado se faz cada vez mais presente e atuante.

Parece que as políticas do Estado Nação para os campos social, econômico e educacional tendem ao desaparecimento a partir da ação deliberada de redes e de grupos com forte perspectiva neoliberal que trabalham diuturnamente para que os propósitos sociais da educação sejam definitivamente abandonados (Soares, 2021, p. 137).

Moimás e Araújo (2022), por meio da pesquisa bibliográfica e documental, concluem, também, que o texto e a construção da BNCC apresentam um retrocesso na Educação Infantil, com forte tendência a desorganizar toda a luta e os conhecimentos já acumulados no campo. As políticas econômicas neoliberais convertem a educação em mercadoria, silenciam a educação emancipatória, ignoram os marcadores de diferença – raça, etnia, religião, gênero, idade e classe social – e escusamente buscam a “formação dos indivíduos para se tornarem trabalhadores/as desejáveis e consumidores úteis, adaptados ao sistema vigente, pouco questionadores/as e partícipes da transformação da realidade” (Moimás; Araújo, 2022, p. 55).

O título do artigo de Santos e Macedo (2021) já anuncia a urgência de resistência à BNCC para a Educação Infantil. As autoras trabalham os “embustes” de um currículo universal e a extrema importância de considerar os marcadores sociais de diferenças para uma educação verdadeiramente emancipatória. Afirmam, ainda, que o avanço das políti-

cas neoliberais não só está transformando a educação, mas também as próprias crianças, em mercadoria.

Defendemos que o dia a dia nas instituições educativas da infância contemple uma vida com arte, alegria e brincadeira em que coletivamente e, em relação de reciprocidade com a sociedade adulta, construam as culturas infantis, vivam o presente, tenham suas infâncias respeitadas e não sejam sacrificadas em nome de uma preparação para o futuro (Santos; Macedo, 2021, p. 11).

Silva e Loureiro (2020), ao entrevistarem oito pesquisadores do campo da educação ambiental a respeito da BNCC, em seu artigo, também concluem que esse documento oficial está a serviço de uma lógica neoliberal e meritocrática, caminhando para um currículo mínimo e superficial, voltado ao imperativo do mercado. Desta forma, pela redução de conteúdos críticos, estamos vivenciando ainda mais a precarização e a privatização da educação em nosso país. Os autores afirmam que o documento silencia problemas socioambientais que geram injustiças sociais, destroem o meio ambiente, aprofunda as desigualdades e favorece grupos opressores hegemônicos (Silva; Loureiro, 2020).

Estudos da infância e BNCC: textos que problematizam questões do neoliberalismo

Dos 25 textos⁷ sobre a BNCC, analisamos nesse tópico quatro estudos que consideramos representativos da política curricular e que apresentam, em argumentação, uma apropriação apenas parcial do debate sobre o neoliberalismo. São eles: Oliveira (2019), Melo (2018), Rosa (2019) e Santos, Vieira e Silva (2021).

⁷ Ver lista completa no final do capítulo.

Quadro 3 - Relação dos trabalhos encontrados na **Base de dados dos estudos da infância na grande área da educação entre 2000 e 2022**, que problematizam questões do neoliberalismo

Título	Palavras- chave	Autor/a/es/as	Tipo de Produção
Políticas curriculares para a Educação Infantil: o caso da BNCC (2015-2017)	Educação Infantil; Políticas Curriculares; Políticas Educacionais; Base Nacional Comum Curricular; BNCC.	Oliveira (2019)	Dissertação
Políticas para a Educação Infantil: o lugar da consciência fonológica na Base Nacional Comum Curricular	Consciência Fonológica; BNCC. Políticas Públicas Educacionais. Educação Infantil.	Mello (2018)	Dissertação
Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil	Base Nacional Comum Curricular – BNCC; Continuidades e discontinuidades da BNCC; Educação Infantil. Política educacional.	Rosa (2019)	Dissertação
As políticas curriculares BNCC e BNC - Formação no contexto da Educação Infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais	Educação Infantil; BNCC; BNC-Formação; Relações étnico-raciais.	Santos, Vieira e Silva (2021)	Artigo

Fonte: elaborado pelos autores, a partir da **Base de dados dos estudos da infância entre 2000 e 2022** (Soares, 2023).

Oliveira (2019) analisa as políticas curriculares para a Educação Infantil entre os anos de 2015 e 2017, a partir dos termos avaliação, habilidade e competência. A autora, então: discute o papel do Estado na elaboração, proposição e no monitoramento de propostas curriculares; problematiza a relação entre o Estado Brasileiro e os organismos internacionais como o Banco Mundial, dentre outros, e analisa a presença dos termos-chave examinados na BNCC para a Educação Infantil. A abordagem desenvolvida é histórica e compreende temas locais e par-

ticulares à luz de uma totalidade contraditória e dialética. A questão de um currículo para a Educação Infantil é analisada tendo como foco documentos oficiais do Estado Brasileiro e documentos do Banco Mundial, entre os anos de 1990 e 2017. O acolhimento do paradigma das habilidades e competências sob o prisma da avaliação revela o predomínio dos interesses de mercado na BNCC como um todo. No caso da Educação Infantil, ocorrem embates e disputas que asseguram o objetivo central dessa etapa da educação básica, que deve buscar a formação humana dos bebês e das crianças pequenas.

Entre 2000 e 2017, conforme revela o estudo de Oliveira (2019), os pressupostos neoliberais, centrados na lógica do mercado capitalista, predominam nas reformas educacionais no Brasil. A oferta de Educação Infantil, como política social praticada no Brasil, sofreu o que Fúlvia Rosemberg (2003) chama de efeito Sísifo, ou seja, zigue-zague, diante dos ajustes neoliberais que afetaram o Estado Brasileiro. Tendo como base o pensamento de David Harvey, a autora define o neoliberalismo como corrente de pensamento, doutrina de administração, projeto de restabelecimento da acumulação de capitais ou teoria ideológica do sistema capitalista, na qual a suposta liberdade individual para agir, empreender e atuar no livre mercado, poderia garantir bem-estar humano cada vez mais crescente. Nesse cenário, as políticas públicas e sociais admitidas são apenas e tão somente aquelas com conteúdo focalizado e compensatório, uma vez que partem do pressuposto de que o sistema é bom, mas que as pessoas não estão devidamente educadas e preparadas para fazê-lo funcionar bem e melhor. O combate à pobreza, por exemplo, é visto como medida emergencial para amenizar e mitigar o problema, visto que o pobre é responsável por sua pobreza.

Nesse sentido, o neoliberalismo vai se tornando hegemônico, apesar das tensões existentes entre os liberais, que admitem um estado do bem-estar social, burocrático, liberal, democrático etc. Os neoliberais, por

sua vez, demonizam o Estado, defendem a redução de seu papel ao mínimo do mínimo, ideologizam a vida social, promovem ampla difusão da livre iniciativa, articulam-se com neoconservadores, mundializam o interesse do capital e buscam dominar o campo educacional. No Brasil, as reformas educacionais ocorridas a partir de 1990 foram amplamente dominadas pela agenda neoliberal e centradas na noção de rendimento avaliado e de avaliação rentável. O discurso da educação para todos não significa educação emancipatória para todos. Na Educação Infantil, os avanços na legislação ainda não significaram avanços concretos no que se refere à formação humana integral garantida para todas as crianças Brasileiras.

Para aproximar os dois lados da mesma moeda, ou seja, o lado das intenções consagradas na legislação e o lado da realidade concreta da oferta de Educação Infantil em todo o Brasil, a ação do Movimento Intorfórums de Educação Infantil no Brasil (MIEIB) tem sido importante para resistir à sanha gulosa dos neoliberais (Oliveira, 2019). No ano de 2002, na campanha presidencial, o MIEIB participou das discussões de propostas para: 1) definir a política de financiamento; 2) fazer valer o padrão de qualidade; 3) estabelecer um sistema de informação que permita conhecer as crianças Brasileiras; 4) garantir acesso à escola dos filhos da classe trabalhadora; 5) exigir formação e habilitação dos profissionais da Educação Infantil, e 6) articular ministérios em torno de uma política integrada para a infância e a juventude. Lula da Silva e sua equipe de campanha, naquele ano, assumiram o compromisso com a proposta de universalizar a pré-escola através de financiamento público, na contramão das políticas educacionais neoliberais.

O debate que Mello (2018) propõe sobre a BNCC também parte de uma análise do contexto neoliberal em que vivemos, a partir das contribuições de Dardot e Laval (2016), dentre outros. Para a autora, a Educação Infantil sofre reflexos da economia capitalista, da globalização e do

neoliberalismo, em que o direito à educação e à escola pública sofre todo tipo de ataque para favorecer os grupos e as forças do mercado. Nesse movimento de hegemonia, uma racionalidade vai se estruturando para guiar, ao mesmo tempo, a ação dos governantes e a conduta dos governados.

Para isso, uma ampla difusão de ideias e valores, ancorados na competição e na lógica empresarial, busca conquistar mentes e corações em prol da redução dos gastos públicos, o que gera, na verdade, o aumento das desigualdades sociais, raciais e educacionais. O individualismo utilitarista apregoado cresce na mesma proporção da desigualdade iníqua, comprometendo sobremaneira o destino das populações pobres que mais precisam da escola pública de qualidade. Nesse quadro, diplomas e documentos legais acabam ficando desacreditados e até mesmo desmoralizados em função de sua não efetividade com amplas parcelas da população. Assim, as contradições entre o discurso genérico e inclusivo em torno da BNCC e a realidade concreta da educação nacional em suas múltiplas facetas são evidenciadas por Mello (2018).

Em torno da elaboração, da aprovação e da implementação da BNCC nas escolas, uma rede de interesses foi se formando. Rosa (2019) pontua, a partir dos estudos de Ball (2014), dentre outros, que quatro grupos principais se articularam e disputaram posições: populistas autoritários, neoconservadores, neoliberais e intelectuais de classe média. A pactuação entre estados e municípios, sob a liderança de atores políticos do Governo Federal que aglutinaram a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), possibilitou a aprovação da BNCC após diversas versões desse documento curricular. Neste, predominou-se o paradigma da aprendizagem por meio de habilidades e competências contra o paradigma da educação, pelo princípio da formação humana integral e integradas. O “Movimento Todos pela Base”, capitaneado pelo “Movimento Todos pela Educação”, reuniu grupos empresariais popu-

listas, liberais e conservadores que abraçaram o discurso em prol da mudança da educação pública, a partir da ação benemerita da filantropia empresarial. No fundo, os ideais do neoliberalismo mobilizaram o grupo dos empresários e gestores que prevaleceram amplamente sobre o grupo dos intelectuais críticos. Ou seja, sujeitos bem-intencionados acabaram sucumbindo diante da força hegemônica dos capitalistas, que avançam sem pudor e cada vez mais sobre a escola pública, manipulando as políticas educacionais.

Santos, Vieira e Silva (2022), tomando como base os estudos de Quijano (2005) e Fanon (1983), dentre outros, evidenciam como o campo do currículo é um campo de disputa que afeta as crianças oriundas das classes trabalhadoras, que são, na maioria, crianças negras. A BNCC aprovada e hegemônica busca, portanto, segundo os autores, formar seres dóceis, submissos e subalternos. Ao negar a identidade negra e rotular as escolas públicas como improdutivas, os grupos neoliberais contribuem para acirrar as desigualdades sociais e raciais na sociedade Brasileiras. Destarte, com a análise da BNCC, os autores analisam a BNC-formação e mostram que os dois documentos curriculares atendem amplamente aos interesses do capital, camuflados pelo discurso de que estamos todos unidos pela educação nacional. Na realidade, ao substituir o direito à educação pelo direito à aprendizagem e restringir as funções sociais da escola pública, desde a Educação Infantil, o projeto neoliberal com forte viés economicista não acolhe um projeto de educação antirracista e faz aumentar as desigualdades raciais e educacionais entre as crianças Brasileiras.

Considerações finais

A análise crítica de 25 estudos sobre a BNCC, que tematizam de alguma forma a questão contemporânea do neoliberalismo, revela uma disparidade no tratamento do pensamento neoliberal. Em nove traba-

lhos examinados, ou seja, 36% deles, nenhum faz uma discussão crítica a partir da perspectiva neoliberal. Já em outros 12 estudos, ou seja, 48% deles, a abordagem dos princípios do neoliberalismo acontece de maneira superficial. Em apenas quatro estudos examinados, ou seja, 16% do total de publicações, existem evidências de uma apropriação parcial do debate sobre o neoliberalismo, destacando suas implicações no *corpus* analisado. Essa ausência de um aprofundamento da questão do neoliberalismo nos estudos sobre o currículo e a BNCC para a Educação Infantil é problemática e merece a atenção dos pesquisadores dos campos do currículo, da Educação Infantil e dos estudos da infância.

A partir dos trabalhos selecionados e examinados, torna-se evidente e preocupante tal lacuna em nossas produções acadêmicas acerca da BNCC nos estudos da infância na grande área da educação. A busca por uma Educação Infantil de qualidade, em sintonia com a realidade social das diversas instituições pelo Brasil, é perceptível em inúmeros olhares, pensamentos, intenções e documentos oficiais e institucionais. Contudo, a macropolítica curricular tem demonstrado sua ineficácia ao negligenciar as territorialidades e as especificidades de gênero, etnias e outros marcadores sociais.

Diante disso, o enfoque crítico decolonial, pós-colonial e/ou contracolonial surge como um caminho relevante para compreender as crianças Brasileiras, latino-americanas e caribenhas, por meio de uma crítica ao neoliberalismo, entendido como um capitalismo exacerbado que explora e negligencia as crianças mais necessitadas, as crianças matriculadas nas escolas públicas, especialmente na Educação Infantil. Ao afirmar que a BNCC negligenciou essas crianças, reconhecemos avanços na proposta da Educação Infantil, porém, os consideramos insuficientes, uma vez que não contemplaram a radicalidade de uma abordagem pedagógica descolonizadora voltada para as populações negras, periféricas, indígenas, pobres, e para as crianças provenientes da classe trabalhadora.

A ausência de um olhar crítico e decolonial na BNCC-Educação Infantil revela uma abordagem genérica e imaginária da criança, desconsiderando-se sua ancestralidade e marginalizando a maioria das crianças Brasileiras, que são latino-americanas, concretas e vivem nas escolas públicas. A análise dos pesquisadores, por vez, também se limita a entrelinhas, silenciando epistemologias importantes e fortalecendo o pensamento hegemônico, até mesmo nas universidades.

O presente artigo, elaborado por várias mãos, almeja lançar luz sobre essa problemática, buscando contribuições e promovendo continuidade nos estudos para a construção de um currículo crítico e decolonial destinado aos nossos bebês, às crianças e às professoras da infância. Ao priorizar uma abordagem interseccional, que considera as diferenças de classe, raça, gênero, territorialidade, entre outros, vislumbramos a construção de uma Educação Infantil mais inclusiva, justa e alinhada com as necessidades reais das crianças que compõem o panorama educacional Brasileiro. A análise dos estudos revela heterogeneidade nas abordagens em relação ao pensamento neoliberal. A ausência de argumentação fundamentada a partir dessa perspectiva nos trabalhos indica uma possível lacuna na literatura, sugerindo a necessidade de uma maior diversidade de vozes e perspectivas no debate acadêmico.

Referências

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1464 – 1479, out./dez. 2014.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, maio 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE, 2010.

COUBE, André Luiz da Silva. **BNCC:** política de currículo neoliberal. 13ª Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscara branca**. Rio de Janeiro: Factor.1983.

FAVACHO, André Picanço. O que há de novo nas disputas curriculares? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n.120, jul./set. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos:** teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.160 p. (Coleção Educação nas Universidades).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.

RODRIGUES, Cristiano; FREITAS, Viviane Gonçalves. Feminismo Negro e Interseccionalidade em Periódicos Brasileiros (1992-2020). **Revista Estudos Feministas**, v. 31, n. 2, p. e92874, 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a Educação Infantil Brasileira. **Pro-Posições**, v. 14, n. 1, p. 40 - jan/abr. 2003.

SOARES, Ademilson de Sousa. **Base de dados dos estudos da infância na grande área da Educação**. Belo Horizonte: UFMG-FAE-NEPEI, 2023. (Arquivos da pesquisa).

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im) possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n. 03, p. 1512-1529, out./dez. 2014.

Textos sobre a BNCC encontrados na base de dados e analisados neste capítulo

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 46, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p46. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/>

view/2385. Acesso em: 15 nov. 2023.

AQUINO, Ligia Maria Leão de; MENEZES, Flávia Maria de. Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância Brasileira. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 30, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p30. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2409>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BARBOSA, Carla Silveira; MIRANDA, Marcos Cesar Rodrigues de; MARQUES, Rosebelly Nunes. Base Nacional Comum Curricular: o brincar como direito e a gestão escolar na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2922–2947, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i4.15681. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15681>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 11, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p11. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BUSS-SIMÃO, Marcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para educação infantil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 184, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p184. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2405>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; BERNARDO, Gertrudes Angélica Vargas; LOPES, Amanda de Oliveira. Educação Infantil pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em documentos curriculares municipais. **Debates em Educação**, UFAL, v. 13, n. 33, set./dez. 2021.

COSTA, Rejane Peres Neto; NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Currículo da Educação Infantil e BNCC: um estudo de caso do município de Nova Iguaçu/RJ (2021) 9739. Resumo expandido. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. **40ª Reunião Nacional da ANPEd** (2021). ISSN: 2447-2808.

FERREIRA, Michella Adriana Bibiano. **Base Nacional Comum Curricular para 04 a 06 anos: os efeitos camuflados**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVALI, Itajaí-SC, 2019.

GHIDINI, Natália de Almeida. A. **Campos de experiência na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UPF, Passo Fundo-RS, 2020.

GUIZZO, Bianca Salazar; ALMEIDA, Vanessa da Silva. Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: uma discussão a partir dos Estudos Culturais. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 33, p. 15-32, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n33p15-32. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12640>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LIZ, Luiza Oliveira de. **Professores de Educação Física na Educação Infantil e a discussão sobre a BNCC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESC, Florianópolis 2021.

MELLO, Ana Paula Barbieri. **Políticas para Educação Infantil: O Lugar da Consciência Fonológica na Base Nacional Comum Curricular.** Dissertação (Mestrado em Educação) – URI, Erechim, 2018.

MOIMÁS, Juliana Xavier; ARAÚJO, Luciana Aparecida. **Base nacional comum curricular para a Educação Infantil: retomando proposições e ampliando o debate.** Debates em Educação, UFAL, 2022.

MOTA, Maria Renata Alonso. **A BNCC e a Educação Infantil: Algumas provocações e um ponto de ancoragem.** GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 39ª Reunião Anual da ANPED, 2019.

OLIVEIRA, Poliana Ferreira de. **Políticas curriculares para a Educação Infantil: o caso da BNCC (2015 a 2017).** Dissertação (Mestrado em Educação) – UEM, Maringá, 2019.

ROSA, Luciane Oliveira da. **Continuidades e descontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVALI, Itajaí, 2019.

SANTOS, Joedson Brito dos; VIEIRA, Emilia Peixoto; SILVA, Tarcia Regina da. **As políticas curriculares BNCC e BNC - formação no contexto da Educação Infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais.** Debates em Educação, UFAL, 2022.

SANTOS, Solange Estanislau dos; MACEDO, Elina Elias. **BNCC para a Educação Infantil e a urgência de resistências.** Debates em Educação, UFAL, 2021.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **As vozes de professores-pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a base nacional comum curricular (BNCC): Educação In-**

fantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, UNESP, 2020.

SILVA, Suely Amaral Mello; SILVA, Greice Ferreira da. BNCC: um currículo integrador da infância Brasileira? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 66, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p66. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2432>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SOARES, Ademilson de Sousa. Pesquisa sobre políticas curriculares para Educação Infantil: algumas questões epistemológicas no contexto da BNCC. **Debates em Educação**, UFAL, 2021.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac; BETTIOL, Célia Aparecida. Entre o “dito” e o “não-dito”: uma análise crítica da BNCC e do RCA para a educação infantil na rede de educação do Amazonas. **Debates Em Educação**, n. 1, p. 26–43, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp26-43>. Acesso em 12 ago. 2023.

SOUZA, Ellen de Lima; CARVALHO, Alexandre Filordi de. “Cadê a criança negra que estava aqui?” da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. **Debates em Educação**, UFAL, 2022.

TIRIBA, Léa; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. A Educação Infantil no contexto da base nacional comum curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais Brasileiras. **Revista Debates em Educação**, UFAL, 2016.

WEBER, Karine. **Base Nacional Comum Curricular: impactos na organização curricular de uma unidade federal de educação infantil**. Santa Maria – RS: UFSM (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/24680>. Acesso em 12 ago. 2023.

Capítulo 2

DIREITO À EDUCAÇÃO OU DIREITO À APRENDIZAGEM? COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE CUNHO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Carolina Leite da Silva – UPF

Camila Chiodi Agostini – UPF

Simone Zanatta Guerra – UPF/PUCRS

Introdução

A Educação Infantil (EI) constitui a primeira etapa da educação básica, conforme determinado pelas legislações vigentes no país, e tem ganhado força e visibilidade enquanto área de formação nos últimos anos. Seu atendimento hoje se consolida para crianças de 0 a 6 anos de idade, nas modalidades de creche e pré-escola, em turno ou período integral, embora essa cobertura não seja efetivada de forma plena e equivalente no Brasil.

Primeira etapa de contato da criança com o mundo da escola, a EI tem evoluído e se consolidado como espaço de atendimento das singularidades e peculiaridades das crianças, de forma gradativa, desde a década de 1980. Todavia, esse mesmo período é caracterizado por influências neoliberais, entabuladas em práticas de formatação de políticas educacionais marcadas por intervenções diretas no currículo, na avaliação e na formação dos docentes. Tais reformas implicaram o interes-

se direto de entes privados nas questões educacionais e a unificação de currículos, ações guiadas principalmente pelo Banco Mundial (Macedo, 2014).

Foi esse ideário que repercutiu em políticas baseadas na competitividade, na abertura de mercados, na concorrência e na tríade composta por eficiência, eficácia e qualidade/produtividade, refletindo-se diretamente em legislações que propagavam uma educação com ênfase na ampliação e na exploração da mão de obra no contexto capitalista, mesmo que camuflada pela dimensão da erradicação do analfabetismo e da universalização da educação básica. Sem terem sucesso, a partir dos anos 2000, essas orientações foram alteradas para que houvesse forte investimento, com as mesmas lógicas, com vistas à redução da pobreza. Contudo, o que de fato ocorreu foi apenas o acirramento da competitividade, responsabilizando e implicando o indivíduo em sua situação de não desenvolvimento, e eximindo o Estado de sua responsabilidade (Cóssio, 2014).

Ou seja, o currículo foi dado como uma chave para a intervenção neoliberal, sendo que na EI a sua inserção ocorreu de forma mais lenta do que nas demais etapas educacionais. Paralelamente a essas mudanças, legislações, referenciais e parâmetros curriculares defenderam a criança e a concepção da infância como etapa imprescindível para a formação de um sujeito integral, de direitos e especificidades. Todavia, no ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entra em vigor e traz uma nova configuração para a infância. Embora esse documento ainda mantenha os preceitos anteriores, ele também foi influenciado pela lógica neoliberal para a infância, elencando pontos que nem sempre coadunam com as práticas de respeito à infância e à pedagogia da infância (Agostini, 2017).

Um dos pontos de discussão da BNCC para a infância foi justamente

a transformação do direito à educação, tão privilegiado em normativas anteriores, para a criação de direitos e objetivos de aprendizagem, os quais podem repercutir em um entendimento da inserção de competências e habilidades para a infância.⁸ Se considerarmos a educação “como o conjunto de ações que tem por objetivo principal conduzir os que não estavam aí — os recém-chegados, as crianças, os estranhos, os estrangeiros, os outros — para o interior de uma cultura que já estava aí” (Veiga-Neto, 2010, p. 14), a educação da infância em uma concepção neoliberal também ganha destaque e importância.

Assim, este artigo tem por objetivo analisar, de forma conceitual e preliminar, como o direito à educação é consolidado enquanto direitos e objetivos de aprendizagem na EI por meio da BNCC para essa etapa educacional, coadunando com a ótica neoliberal e voltando-se à formação de sujeitos com competências e habilidades específicas para a vida sob o arbítrio do capital. O artigo, ancorado nos escritos de autores como Macedo (2014), Frangella (2016), Bujes (2015) e Veiga-Neto (2010, 2015), procurará investigar a seguinte questão: como a BNCC estipula os direitos e objetivos de aprendizagem da infância de forma a possibilitar uma inserção de competências e habilidades de influência neoliberal para a educação das crianças?

Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório, conceitual, bibliográfico e documental ancorado no método analítico-hermenêutico. Para dar conta do objetivo e da questão formulada, este texto se propõe a, após a introdução, apresentar algumas definições da EI enquanto etapa específica da educação básica, apontando suas características principais. Na seção seguinte, é realizada uma exploração da construção dos

8 Embora o texto da BNCC/EI não utilize os termos “habilidades” e “competências”, em uma análise crítica, pode-se inferir que a lógica de tais elementos está presente, mesmo que descrita sob outros conceitos e/ou caracterizações, o que será discutido ao longo deste texto.

campos de experiência na BNCC enquanto defesa das singularidades da infância e do direito à educação. Os direitos e objetivos de aprendizagem inseridos na BNCC são alvo da discussão da seção posterior, com base em discussão teórico-conceitual, indagando-se, ainda que de forma preliminar, se essa inserção possibilita a aplicação das competências e habilidades de cunho neoliberal para a infância. Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre as discussões entabuladas no texto.

A Educação Infantil enquanto etapa específica da educação

Pensar a EI enquanto etapa educacional específica da educação básica no país significa considerar um processo longo, permeado por disputas e disposições legislativas que converteram o modelo assistencialista da década de 1930 no início da consolidação de direitos, com a Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, na década de 1930, o Estado é convocado a assumir o atendimento das crianças pequenas, criando instituições e regulamentando ações destinadas ao atendimento da infância. Para isso, solicitou financiamento privado, declarando a importância do cuidado, mas alegando a impossibilidade de prestá-lo. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, como ficou conhecido um documento assinado por 27 educadores Brasileiros (entre eles, Fernando Azevedo) que pretendia realizar uma verdadeira renovação do modelo escolar existente, defendeu a necessidade de instituições de assistência física, psíquica e educacional às crianças em idade pré-escolar — creches, escolas maternais e jardins de infância (Leite Filho, 2008).

Já a partir da década de 1980, impulsionada principalmente pela legislação e pelos movimentos sociais emergentes no país, a EI passa a ter um novo enfoque, voltado principalmente para a concepção da criança como sujeito de direitos e, portanto, passível de proteção por meio de

políticas públicas específicas. Algumas questões que afetaram as políticas públicas mundialmente, como a fragmentação entre o assistencialismo e a educação, bem como a descentralização da responsabilidade pelos serviços de cuidado na esfera pública, também fizeram parte do cenário Brasileiro a partir do final da década de 1980, o que fez com que o tema da EI fosse inserido, definitivamente, na agenda das políticas públicas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado através da Lei Federal nº 8.069, de 1990, foi o marco legislativo a partir do qual a criança tornou-se cidadã e sujeito de direitos — efetivamente quanto à sua proteção e à determinação da obrigatoriedade da EI, como pode ser observado nos artigos 53 e 54 dessa normativa. Nessa legislação, o direito à educação para crianças e adolescentes, deferido pela Constituição Federal de 1988, é novamente explicitado, bem como a obrigatoriedade de o Estado assegurar-lhes tal direito. Da mesma forma, o Estado fica obrigado a garantir o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças Brasileiras menores de 6 anos de idade (Brasil, 1990).

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Infantil, a qual pode ser considerada o primeiro documento que efetivamente exigiu a criação de um currículo e de uma EI. Entre os anos de 1995 e 1996, foram publicados documentos que marcaram o início da operacionalização da Política Curricular para a Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei nº 9.394, de 1996 — foi a primeira legislação Brasileira que trouxe explicitamente em seu texto a expressão “Educação Infantil”. Em linhas gerais, a LDB foi a legislação que complementou e efetivou os princípios constitucionais relativos ao direito social à educação, estabelecendo que a EI, que inclui o atendimento em creches e pré-escolas, é a primeira etapa da educação básica. A partir desse viés legal, determina-se que as instituições de EI integrem o sistema nacional de ensino regular e que a finalidade principal desse

ensino seja o desenvolvimento integral da criança.

A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, foi além e promulgou a obrigatoriedade do ingresso na EI para crianças de 4 e 5 anos de idade (na modalidade pré-escola), sendo facultativo para crianças de 0 a 3 anos de idade (em creches). Em 17 de dezembro de 2009, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 05/2009, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de EI, revogando a Resolução CNE/CEB nº 01/1999. Esse é considerado mais um marco legal relativo à questão da evolução da EI no país.

As DCNEIs de 2009 trazem um marco importante nos conceitos de criança e de educação da infância. No bojo da lei, nos artigos 3º e 4º, ambos os conceitos são definidos. A criança é descrita como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, art. 4º).

Já a educação da infância, segundo a lei, deve ser baseada em uma prática e um currículo que reconheça a criança enquanto sujeito de direitos, historicidade e cultura, que centre a atividade nesse indivíduo, na interação e na brincadeira e que, assim, desenvolva integralmente os pequenos.

Posteriormente a essa legislação, o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual foi finalizado em 2014 e promulgado pela Lei nº 13.005/2014, surge com a proposta de unificação de currículos e definição específica de conformação da educação Brasileira. Foi esse documento o principal elemento para a justificação da criação da BNCC,

a qual alterou significativamente a condução da educação da infância. A redação do documento é clara ao distinguir a BNCC das Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo que “União, Estados, Distrito Federal e Municípios [devem pactuar] [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configuram a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (Brasil, 2014, meta 2). Dessa forma, em 2015, com base no PNE e na LDB, o documento começa a tomar forma, tendo homologação final em 2017.

É preciso notar, nesse sentido, que a promulgação da BNCC representou, de certa forma, um rompimento com as legislações anteriores, de modo que esse documento consolida, com sua atuação, o estabelecimento de uma forte influência de agentes sociais privados que têm atuado nesse campo. Como exemplos, podemos elencar fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Fundação Leman, e empresas como Natura, Gerdau, Volkswagen, Itaú, Bradesco e Santander, além de grupos educacionais como CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola (Macedo, 2014). Não se discute aqui a valoração de suas atitudes e seus investimentos sociais, mas é fato que essas instituições, por estarem inseridas em uma lógica de mercado, visam e se utilizam dos mesmos termos competitivos orientados pela lógica neoliberal, os quais, em tese, influenciaram propostas curriculares para esse fim. Deriva daí a importância de notar que a BNCC, ao garantir direitos e objetivos específicos de aprendizagem, inclui as questões da avaliação e do alcance de índices e de metas específicas, com a inserção direta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no processo (Macedo, 2014).

Trata-se de um processo de inserção neoliberal de controle e conformação humana. Nele, o social e o individual passam a ser concebidos enquanto voltados ao capital e à sua manutenção e reprodução, com regras mercadológicas, a partir da concepção de indivíduos empresários

de si mesmos e responsáveis pelo seu sucesso individual. Nesse caso, a racionalidade trabalha enquanto “matrizes de inteligibilidade que se transformam para atender a interesses mutáveis de poder” (Bujes, 2015, p. 260). A autora esclarece que essa inteligibilidade atual é pautada em uma governamentalidade neoliberal, que objetiva a produção de capital humano. A infância é um alvo crucial para tal racionalidade, e a escola se apresenta como tecnologia para o alcance de tal fim, sendo tratada como um investimento preventivo social. Para Bujes (2015, p. 270), na racionalidade do governo neoliberal, a educação se configurará “como um dispositivo privilegiado de constituição não só do sujeito moral, do agente reflexivo que forma esse corpo político, tornando-se, ela mesma, um laboratório de práticas de regulação moral”.

Bujes (2015, p. 277) ainda ressalta que “o poder sobre a vida se interessou pelas crianças para fazer com que se tornassem utilizáveis, suscetíveis a investimentos rentáveis, capazes de aprendizagem eficaz, saudáveis”. Não é por acaso, portanto, que o mundo e o país têm voltado os olhos para a primeira infância, tomando-a como um investimento rentável, uma possibilidade plena de condução para um fim específico: a produção de corpos dóceis e úteis para uma sociedade que preza a autorresponsabilização, a vida, o corpo e o próprio sucesso. Nesse sentido, torna-se fundamental lembrar que o governo na infância é exercido com o objetivo de conduzir os pequenos a lugares predeterminados de atuação social, em posições específicas, definidas e partilhadas por aqueles que já ocupam esses locais, podendo-se afirmar que hoje as crianças também são alvo de estratégias e racionalidades neoliberais com o objetivo de condução e governo, com base no investimento precoce na formação de indivíduos adequados à sociedade neoliberal estabelecida (Bujes, 2015; Veiga-Neto, 2015). O governo das crianças, como refere a autora, será no sentido de subjetivá-las para uma atuação específica em termos de ser e conduzir-se, com base nas premissas da sociedade em

que se encontram.

Nesse sentido, a BNCC consolida a prospecção da escola neoliberal, que “continua sendo o local onde se ensina a obediência aos futuros cidadãos de bem, [sendo que,] hoje, suas reformas apontam para uma conduta obediente e eficiente como referência aos investimentos em capital humano” (Augusto, 2015, p. 21). Com a BNCC, a EI passa a ter uma nova roupagem, consolidando alguns aspectos das normativas anteriores, como os direitos principais das crianças e os campos de experiência, mas também cria objetivos de aprendizagem que nem sempre indicam o respeito à infância, inserindo outros elementos que modificam os objetivos iniciais e tão defendidos nas DCNEIs. Com esse enfoque, a seção a seguir tratará de explicitar a configuração da EI com base nos campos de experiência e nas singularidades da infância, traços indispensáveis para problematizar a possível inserção de competências e habilidades de cunho neoliberal na infância.

Os campos de experiência e as singularidades da infância

De acordo com a BNCC, “a escola é um lugar de aprendizagem e de democracia, na qual devem ser assegurados o respeito às singularidades de cada indivíduo, o respeito à diversidade e o não preconceito” (Brasil, 2017, p. 14). Tal documento, no que tange à etapa da EI, está subdividido em quatro grandes áreas: os direitos de aprendizagem; os campos de experiência; os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; e os grupos etários. Os campos de experiência estão divididos em cinco categorias: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O brincar e o educar aparecem como proposições trazidas pelas DC-

NEIs e pela BNCC/EI, que compreende que a proposta curricular da educação infantil deve ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras (Brasil, 2017). Mas será que isso acontece, de fato, no cotidiano escolar? Pode-se considerar que é o professor quem dá materialidade e, portanto, “vida” aos campos de experiência previstos na BNCC/EI, de acordo com sua intencionalidade pedagógica, ou seja, o professor precisa identificar aquilo que seu aluno está “pronto” ou não para saber e, dessa maneira, transitar pelos campos de experiência, lembrando que estes não são o currículo da EI.

Visando ao desenvolvimento dos objetivos específicos para cada etapa/faixa etária da EI, os campos de experiência estão organizados em três categorias: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Ao realizar uma leitura atenta e sistemática dos objetivos de aprendizagem que aparecem nos campos de experiência, percebe-se que eles se repetem ciclicamente em cada etapa, porém, em cada uma delas, atendendo às possibilidades do desenvolvimento infantil. Dessa maneira, o documento busca o desenvolvimento das habilidades por meio de competências.

A BNCC/EI tem frágil sustentação teórico-conceitual. Ao refletir sobre os campos de experiência, é possível compreender que a experiência está posta antes mesmo do objeto de conhecimento. Nesse sentido, faz-se necessário problematizar a própria compreensão da BNCC sobre o conceito de experiência:

O conceito de experiência reconhece que a imersão da criança em práticas sociais e culturais criativas e interativas promove aprendizagens significativas, momentos plenos de afetividade e descobertas. Algumas dessas práticas na Educação Infantil, entre muitas outras, são cantar e dançar com outras crianças, admirar-se em frente ao espelho, comer uma refeição saborosa e cheirosa, jogar bola como se fosse um atleta, escutar histórias e emocionar-se com os personagens, brincar de faz de conta, organizar com cuidado uma coleção de objetos e observar com curiosidade o que ocorre quando dois líquidos de densidade

diferente são misturados, entre outras práticas, desde que respeitados seu ritmo de ação, sua iniciativa, e os sentidos que constroem (Brasil, 2017, p. 12).

A infância necessita de reconhecimento, e isso é amplamente discutido e mostrado pela própria construção histórica do “ser criança”. Autores como Piaget, Vygotsky e Skinner, com suas teorias de aprendizagem, como o cognitivismo, o humanismo e o comportamentalismo, buscaram evidenciar as possibilidades de compreender a infância pela ótica das teorias de aprendizagem, tomando o sujeito como único, com seu espaço, tempo e direitos.

Entretanto, compreender a infância em sua singularidade ultrapassa a apropriação das teorias de aprendizagem ou dos conceitos que universalizam essa etapa tão importante e constitutiva da vida. É necessário que possamos compreender — e, quem sabe, mensurar — a infância nas diferentes culturas e tempos históricos. Segundo a BNCC/EI, “[...] é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas” (Brasil, 2017, p. 38). Em âmbito sociológico, há três aspectos que podem ser considerados ao se pensar sobre a infância em relação à cultura. No Quadro 1, podemos identificá-los, de acordo com Tomás (2011).

Quadro 1 – Diferentes abordagens da relação entre cultura e infância

Cultura sobre a infância	Cultura(s) da infância	Cultura para a infância
Diversidade de expressões culturais e de conhecimentos científicos produzidos acerca da infância.	Criança enquanto produtora de cultura. Culturas infantis constituem-se na interação das crianças com outras crianças e com adultos.	Processo que leva à transformação da cultura geral numa produzida especificamente para a infância. Marketing global dirigido às crianças. Importância colonizadora que o mercado de produtos culturais para a infância tem no imaginário infantil.

Fonte: Tomás (2011).

A infância é o período em que a criança se constitui, formando-se com influência do meio social em que se encontra e interpretando o mundo por essa mesma ótica. Assim, as experiências que perpassam seu viver, bem como a construção genética de si, fazem parte do desenvolvimento que é comum à grande maioria. É na infância que genuinamente se dá a formação do ser e a construção de sistemas simbólicos. A criança é percebida pelo adulto, que sensivelmente identifica seus olhares atentos e curiosos, seus questionamentos infinitos, seus desejos, gestos, excessos e faltas, bem como sua constante busca pelo novo.

A partir dessa mudança, a infância e as crianças, no século XXI, têm ganhado maior notoriedade. Estudos são desenvolvidos e modelos diferenciados de escolas tentam fazer frente à educação tradicional. Todavia, mostram-se voltados ao mercado neoliberal, que invade os muros da escola. Muitos opinam sobre a educação e os melhores caminhos a serem seguidos, mas observa-se que, na atualidade, a singularidade das crianças não é respeitada, os processos de aprendizagem são aligeirados e o tempo-espço para o brincar está cada vez mais escasso. Para Adatto (1998, p. 5), diretor do Programa de Estudos da Criança na Universidade de Harvard, “estamos obcecados por crianças, mas isto não significa que estejamos preservando a noção de infância. Estamos obcecados

porque as barreiras entre a infância e a idade adulta estão sendo rompidas, e não sabemos ao certo aonde isso leva”.

Nesse contexto, cabe ressaltar que o respeito à infância é imprescindível: a escuta atenta, o olhar gentil e a garantia dos direitos são critérios que influenciam a construção da identidade infantil. Não se pode negar a história de cada criança e de sua infância, pois esses são elementos que tornam legítima a sua singularidade. Precisa-se considerar ainda que os conceitos de criança e infância estão em constante transformação e têm influência do tempo e do espaço em que são analisados.

Assim, cabe o questionamento: ao estudar a singularidade das crianças e de suas infâncias, pode-se considerar que o estudo desenvolvido na EI visa à noção de competências e habilidades? Buscando contribuir para a resposta a tal questão, na sequência são trazidos para discussão os direitos e os objetivos de aprendizagem na infância elencados pela BNCC/EI.

Direitos e objetivos de aprendizagem: podemos falar em competências e habilidades da infância?

Quando se fala em direitos e objetivos de aprendizagem na EI a partir da concepção trazida pela BNCC, cabe inicialmente refletir sobre o que é o direito à educação e como esse direito tem implicações nas políticas públicas direcionadas à infância e, de modo especial, nos caminhos percorridos pelas crianças em seu processo de escolarização. Isso pois, de acordo com Frangella (2016, p. 70),

O que temos visto é a ideia do direito à educação numa associação direta entre educação e escolarização e, daí o entendimento da educação como aprendizagem. Sendo assim, para que o direito à educação, visto nessa perspectiva, seja garantido, há que se delimitar o que aprender e como aprender. Assim, a

questão da aprendizagem ganha centralidade, e sua efetivação se desdobra no delineamento pormenorizado, com o acompanhamento e a validação necessários para averiguar se o direito foi garantido ou não [...].

A Constituição Federal de 1988, que ficou conhecida como “Constituição Cidadã” justamente por ampliar a garantia de direitos à população Brasileira, efetiva a concepção de educação como um direito social cujo acesso deve ser garantido, em comum, por União, estados, Distrito Federal e municípios. Ademais, determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). A partir de então, diversas legislações foram instituídas visando à efetivação desse direito conquistado socialmente e, desde 1988, previsto constitucionalmente.

No que concerne ao direito à EI, como exposto anteriormente, as políticas de EI foram sendo construídas social e historicamente a partir de mobilização social, mudanças legais e transformações na concepção de infância, que processualmente passou a ser concebida como uma etapa da vida em que se deve garantir e priorizar o acesso a diversos direitos de cidadania, conforme preveem a própria Constituição Federal de 1988 e o ECA. Nessa transição da concepção sobre a infância e os direitos das crianças enquanto sujeitos/cidadãos, a educação voltada às crianças de até 6 anos de idade também passa por mudanças: de “educação pré-escolar” (ideia de etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização) para “Educação Infantil”, que a partir da LDB (1996) passa a ser parte integrante da educação básica (Brasil, 2017).

Em relação à EI, a Constituição Federal afirma que compete aos municípios “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (Bra-

sil, 1988, art. 30, inciso VI). O ECA também reafirma, em 1990, o direito das crianças à educação, que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade [...]” (Brasil, 1990, art. 4º). Enquanto etapa específica da educação básica, a EI foi estruturada a partir de diferentes legislações e documentos norteadores, sobre os quais já foi discorrido acima. Assim, pode-se avançar para a discussão sobre os direitos e objetivos de aprendizagem previstos na BNCC/EI, visando a analisá-los criticamente.

A BNCC, ao discorrer sobre a EI, aponta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais asseguram, nessa etapa da escolarização,

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

Esses seis direitos são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017), conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Brasil (2017).

Ainda de acordo com a BNCC/EI, essa concepção exige “[...] imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil” (Brasil, 2017, p. 38).

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2017, p. 39).

Todavia, é preciso ter certo cuidado com essa intencionalidade, tendo em vista que ela pode representar a inserção de elementos escolarizantes na EI ou de elementos preparatórios ao Ensino Fundamental, o que não é nem nunca foi o alvo da educação das crianças pequenas. Outrossim, a BNCC/EI reflete sobre a necessidade de acompanhar as aprendizagens das crianças ao observar suas trajetórias (conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens), situando que, a partir de uma série de registros, “[...] é possível evidenciar a progressão ocorrida du-

rante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em ‘aptas’ e ‘não aptas,’ ‘prontas’ ou ‘não prontas,’ ‘maduras’ ou ‘imaturas’” (Brasil, 2017, p. 39). Ou seja, o processo é diferenciado, baseado no amplo desenvolvimento individual, na formação de um indivíduo como um todo, e não apenas no cumprimento de uma aprendizagem pré-programada e/ou formatada.

A BNCC/EI também apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a partir de três grupos divididos por faixa etária (0 a 1 ano e 6 meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e 4 anos a 5 anos e 11 meses), embora ressalte que “esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (Brasil, 2017, p. 44). Tais objetivos são organizados a partir de campos de experiência, como discutido na seção anterior.

No contexto de tal temática, ainda que em momento anterior à efetivação da BNCC (que estava, na época, em processo de construção), Frangella (2016) propõe a reflexão sobre a centralidade do direito à aprendizagem enquanto desdobramento do direito à educação. De acordo com a pesquisadora, “se, por um lado, evidencia-se o direito à aprendizagem como parte integrante da defesa pelo direito à educação, a aprendizagem por si só não assegura outras dimensões do direito à educação como direito humano” (Frangella, 2016, p. 72), pois as aprendizagens dizem respeito à escolarização, e a identificação entre educação e escolarização assumiria uma perspectiva reducionista.

A ideia de direito à aprendizagem como fundamento das propostas de políticas educacionais focalizadas mostra claramente a centralidade que o conhecimento ocupa nessa discussão. A associação direta entre conhecimento e aprendizagem reduz o entendimento do direito à educação, secundarizando a dimensão formativa que incide sobre a agência; nessa linha, a ideia de direito à aprendizagem se desdobra no dever da escola de ensinar. Sem dúvida, cabe à

escola a atividade de ensino, mas reduzir a educação à dimensão de ensino de conteúdos indubitavelmente implica o estreitamento do sentido de educação ao de ensino, que não podem ser entendidos como equivalentes (Frangella, 2016, p. 72).

A autora também retoma a discussão sobre a substituição da ideia de “expectativas de aprendizagem” (que aparecia em documentos anteriores) por “direitos de aprendizagem” (como definido no processo de implementação da BNCC), o que remete à noção de igualdade. Todavia, segundo ela, “a igualdade vista como horizonte implica que a diferença seja subsumida, num ideário de democracia que se ampara numa ideia de uniformização como via para equidade” (Frangella, 2016, p. 74). A partir dessa perspectiva, Frangella (2016, p. 75) questiona se esse caminho seria democrático, reafirmando que se deve questionar a ideia de “direito à aprendizagem” em detrimento do “direito à educação”, haja vista que isso “[...] implica pensar a complexidade da ação humana, incluindo aí a agência”.

Pode-se situar nessa discussão, ainda, as contribuições de Charlot (2019, p. 167), que infere que, na contemporaneidade, a educação das crianças é feita, muitas vezes, através de bricolagem pedagógica e de práticas híbridas, com maior liberdade das crianças na família e “práticas escolares basicamente tradicionais, uma vez que a própria organização do espaço e do tempo escolares e a ênfase sobre a avaliação individual induzem práticas tradicionais, mas o professor abre parênteses de inspiração construtivista”. Isso pois, ainda conforme Charlot (2019, p. 167), “as práticas não são mais referidas a grandes princípios pedagógicos e antropológicos [...], elas são os efeitos mais ou menos instáveis de bricolagens cotidianas para enfrentar contradições práticas”. Discorrendo sobre tais contradições, o pesquisador também aborda o fato de a educação ser reduzida à aprendizagem, notando o quanto a segunda é uma representação empobrecida da primeira (Charlot, 2019, p. 171).

Nesse escopo de análise de contradições, observa-se que a BNCC/EI, embora em muitos aspectos tenha defendido a infância, apresenta uma explicação muito completa da forma como as crianças devem progredir e da conquista de desenvolvimento esperada, não havendo, aparentemente, espaço para o inesperado, o novo e a descoberta espontânea das crianças. Para Veiga-Neto (2017), a escola é a instituição na qual os indivíduos — e, entre eles, as crianças — hoje passam o maior tempo de suas vidas, e não se pode desconsiderar o fato de que ela foi paulatinamente organizada como uma grande e universal máquina de configurar corpos e subjetividades. A confusão, nesse caso, parece cingir uma definição muito específica de qual criança se deseja formar, para onde ela deve ser conduzida e como deve ser moldada. Isso pois, como referem Lockmann e Mota (2013, p. 80), enquanto resultado do “processo de visibilidade da infância que se engendra com a Modernidade, as crianças passam a ser alvo de tecnologias de poder”.

Nesse contexto, de acordo com Dourado e Oliveira (2018, p. 42), “a lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas”. Não obstante, a inserção da noção de aprendizagem facilita a mensuração avaliativa, como também a intencionalidade educativa disposta. A própria organização dos campos de experiência e suas marcações e aprendizagens esperadas para cada faixa etária demonstram o processo de controle e aprendizagem específica disposta para a infância. O controle fica explícito e a conformação do sujeito-criança se destaca, ao passo que, como lembra Bujes (2002, p. 37), “a identidade moral do sujeito e a ordem moral são constituídas por processos que estabelecem o controle sobre procedimentos e significados”.

Ainda a partir da análise da BNCC/EI, é necessário destacar a “sub-

tração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular” (Dourado; Oliveira, 2018, p. 42). Não só isso: a conformação é notada na medida em que “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 8). Outrossim, importa destacar que, na BNCC, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

Para Frigotto (2011, p. 16), “ao eleger como perspectiva a pedagogia das competências para empregabilidade, assume[-se] o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado”. Como demonstram Tonieto, Fávero e Silva (2022)⁹, a origem do termo “competência” é empresarial e ele foi concebido inicialmente para a educação voltada à formação profissional. Nessa etapa, como forma de agregar funcionalidade e utilidade, ele encontra a aprendizagem para garantir maior desenvolvimento em todas as fases da vida, dentro das possibilidades do indivíduo, como também o desenvolvimento de habilidades em todas as esferas da vida. Em termos neoliberais, esse conceito foi modificado para atuar no contexto da troca de aquisição de conhecimentos por aquisição de competências, o que significaria uma melhor preparação para o mundo do trabalho, bem como para o sujeito neoliberal concorrencial atual.

Seu ingresso na educação, portanto, acompanhou toda a lógica de formatação do sujeito neoliberal, o qual é preparado para viver e conviver em um mundo concorrencial, em que o sucesso só depende dele, das

9 Os autores citados o fazem sistematizando estudos de Zabala e Arnau (2010).

aprendizagens, competências e habilidades que assimila (Laval, 2019), sem levar em conta todo o contexto multifacetado em que vive. A concepção neoliberal se apossa dos conceitos empresariais de competências e habilidades e transmite-os para a educação como forma de aprofundar a formação do sujeito e seu controle enquanto empresário de si. Na EI, isso não é diferente. Segundo a BNCC/EI,

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 37).

As competências da infância se localizam explicitamente nas competências definidas como “socioemocionais”, com base nas quais o indivíduo passa a ter capacidade de se relacionar consigo mesmo e com os outros. Não se trata, efetivamente, de condenar o aprendizado, tendo em vista que os próprios campos de experiência, por exemplo, preveem essas concepções. O problema reside justamente em confundir “direito à educação” com “direito à aprendizagem”, ou ainda em concluir que a apreensão de uma competência ou habilidade seja determinante para o desenvolvimento da criança. Outrossim, a construção de competências e habilidades passa a ser constatada como aprendizagem, o que indica uma atuação específica, uma solução e/ou uma reação prevista. Isso, além de tirar a liberdade da criança para imaginar e descobrir de forma coletiva novas soluções, desconsidera a própria criança como produtora de soluções possíveis para além daquelas previamente estabelecidas.

Assim, é preciso considerar que a realidade atual dos documentos curriculares para a educação das crianças pequenas nem sempre atende ao primado de garantir a educação enquanto um direito humano que deve ser efetivado para todos. O foco passa da garantia de um direito

para a busca de aprendizagem, o que não garante igualdade e inclusão, baseando-se mais no cumprimento de metas e objetivos avaliativos. O que se observa, portanto, é a associação entre o direito à educação e a escolarização, entendimento que dá origem à educação como uma aprendizagem; assim, para a garantia desse direito, há a necessidade de delimitar o quê e como aprender, antes mesmo do que deve ser ensinado ou aprendido (Frangella, 2016).

É nesse sentido que a BNCC/EI, enquanto documento vigente, acaba contribuindo para uma visão de aplicação de competências e habilidades para a infância, na medida em que define o direito à educação como um direito à aprendizagem, confundindo o exercício desse direito com a busca de uma aprendizagem, que pode ser limitada e vinculada a conhecimentos. Nesse sentido, o direito passa a ser uma obrigatoriedade de aprendizagem, muitas vezes não sendo exposto de forma compreensível, o que abre margem para o entendimento da implicação de conhecimentos escolares na EI. É nessa luta para homogeneizar o currículo que “o sentido de currículo escolar que se estabelece [se dá] em torno do termo conhecimento” (Macedo, 2016, p. 55).

Ademais, quando o direito à educação afirmado é consubstanciado em aprendizagem e esta é construída na forma de competências e habilidades, isso indica que uma “perspectiva instrumentalista se constitua como base de todo um sistema de ensino” (Gallo, 2021, p. 1108). Cria-se, assim, um terreno fértil não apenas para o governo da infância, mas também para a consolidação ainda maior do projeto neoliberal de conformação dos sujeitos à modalidade de vida empresarial, pautada em competências e habilidades.

Considerações finais

“Suas vozes [das crianças] não são ouvidas; se o fossem, isso faria

ruir o sistema de ensino — e, poderíamos acrescentar, as políticas educativas” (Gallo, 2021, p. 1111). É assim que, para Gallo (2021), a lógica de controle e governo que impera hoje sobre as crianças se solidifica. Nesse contexto, e retomando o problema que norteou o desenvolvimento deste estudo — qual seja, como a BNCC estipula os direitos e objetivos de aprendizagem da infância de forma a possibilitar uma inserção de competências e habilidades de influência neoliberal para a educação das crianças? —, cabem algumas considerações finais.

Inicialmente, parte-se da compreensão de que essa se trata de uma questão bastante complexa; dito isso, não se buscou, neste trabalho, discuti-la à exaustão, e sim oferecer uma singela contribuição ao estudo da temática e um estímulo à sua discussão, entendendo-se desde já a importância da continuidade da pesquisa voltada às políticas educacionais para a infância.

Outrossim, pôde-se concluir, a partir do estudo realizado, que a BNCC/EI representou um rompimento com legislações e documentos norteadores anteriormente consolidados, abrindo maior espaço para a influência de perspectivas de cunho neoliberal no campo da educação para a infância. Nesse escopo, mesmo sem a utilização dos termos “competências” e “habilidades”, vê-se que a lógica circunscrita por esses conceitos está presente na ideia dos objetivos de aprendizagem. Ademais, é importante observar a concepção de direito à aprendizagem, em contraposição — e numa lógica reducionista — ao direito à educação.

Ante o exposto, evidencia-se a existência de uma perspectiva instrumentalista e de governo da infância a partir de um projeto neoliberal que, pautando-se em competências e habilidades (mesmo que sob outra roupagem), tende à formação de indivíduos obedientes e conformados à vida empresarial e às demais pautas neoliberais.

Por fim, ressalta-se que não se nega, aqui, que houve tentativas legislativas de considerar as singularidades e peculiaridades da infância, e que essas tentativas avançaram até certo ponto. Todavia, algumas de

suas disposições ainda prezam o forte controle e se mostram de cunho neoliberal. Há avanços, mas eles são entremeados por retrocessos, e por isso a pesquisa e a discussão sobre tal temática devem ser constantes, a fim de potencializar a efetivação do direito à educação para todas as crianças.

Referências

ADATTO, Kiku. Conceito de infância passa por transformação. **O Estado de São Paulo**, 25 maio 1998. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da educação infantil**: a Base Nacional Comum Curricular em discussão. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1566/1/AGOSTINI.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

AUGUSTO, Acácio. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 11-24. (Coleção Estudos Foucaultianos).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. **Lei Ordinária nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. **Lei Ordinária nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. **Lei Ordinária nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=. Acesso em: 11 jan. 2024.

BUJES, Maria Isabel Edelwiss. **O currículo da educação infantil como dispositivo pedagógico**. 2002. Trabalho apresentado no IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Florianópolis, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelwiss. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 259-280. (Coleção Estudos Foucaultianos).

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8n6G-7tvZNtLMNfYH6Mwf8GL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669/15949>. Acesso em: 3 ago. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. *E-book*. p. 38-43.

FRANGELLA, Rita de C. Prazeres. Um pacto curricular: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma Base Comum Nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 69-89, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/F7dSSN-ZJbVL47fbccvpGBqj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classes. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QFXsLx9gvgFvHTcmfNbQKQL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2023.

GALLO, Silvio. Mutações no governo da infância no Brasil contemporâneo. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. esp., p. 1091-1115, ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e81100>. Acesso em: 11 jan. 2024.

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

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. **Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0410334_08_Indice.html. Acesso em: 11 jan. 2024.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de Assistência à Infância no Brasil: uma abordagem histórica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26. janeiro/junho 2013, pág. 76-111 (15). Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/198472381426201376>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>. Acesso em: 11 jan. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista** [online], vol. 32, n. 2, p. 45-68, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>. Acesso em: 01 mai. 2017.

TOMÁS, Catarina. **“Há muitos mundos no mundo”**: cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento. 2011.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto; SILVA, Diocélia Moura da. A magia das competências na educação básica. *In*: FÁVERO, Altair Alberto *et al.* (org.). **Leituras sobre a pesquisa em Política Educacional e a Teoria da Atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022. p. 135-154.

VEIGA-NETO, Alfredo. Biopoder e dispositivos de normalização: implicações educacionais. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL IHU: O (DES)GOVERNO BIOPOLÍTICO DA VIDA HUMANA, 2010, São Leopoldo. **Anais** [...]. São Leopoldo: Casa Leiria, 2010. p. 10-24.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? *In*: RESENDE,

Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 49-56. (Coleção Estudos Foucaultianos).

Capítulo 3

A ORIGEM DE CLASSE DAS CRIANÇAS, OS ESTUDOS DA INFÂNCIA E O CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

Ademilson de Sousa Soares - UFMG

Herbert Glauco de Souza - UFOP

Lucas Ramos Martins - UEMG

Introdução

No contexto do neoliberalismo e de sua ampla hegemonia como racionalidade e como política econômica, é urgente, no campo dos estudos da infância, retomar o debate sobre a origem de classe das crianças como variável analítica essencial. Já não se trata mais de impedir que o Estado, como se empresa privada fosse, cumpra seu papel de garantidor dos direitos à educação, mas percebe-se uma influência enorme do neoliberalismo em relação ao Estado, instrumentalizando-o para beneficiar o capital financeiro. O próprio Novo Gerencialismo Público é uma consequência do pensamento neoliberal na gestão pública, por meio de uma cartilha que orienta os governos a enxugarem seus gastos com direitos sociais, privatizações de empresas públicas, inserção de princípios da gestão privada como competitividade, ranqueamento, avaliações externas, responsabilização dos gestores públicos etc. A nova fase assumida pelo capitalismo atual exige um substrato favorável em todos os âmbitos sociais, políticos e econômicos para que ele continue

hegemônico. Por isso, o confronto com o neoliberalismo deve significar o confronto com o capitalismo, que não somente não oferece alternativas para superar as desigualdades e o desemprego como é responsável pelo crescimento da pobreza e da fome mundo afora, com a crescente redução dos direitos trabalhistas e sociais (Menchise; Ferreira; Álvarez, 2023).

Menchise, Ferreira e Álvarez (2023) inspirados em Harvey (2008), Fontes (2010) e Piketty (2014), mostram que, em larga medida, as classes burguesas capitalistas se impõem sistematicamente sobre as classes trabalhadoras e subalternas, fazendo aumentar cada vez mais o poder e o capital nas mãos de poucos. O Estado, que deveria manter políticas públicas redistributivas, passa a ser combatido por fora e dominado por dentro pelas poderosas forças de mercado, que acabam impedindo e inviabilizando a redução dos desequilíbrios sociais e econômicos. A concentração de capitais necessita e faz aumentar diversas e perversas expropriações em que o sistema-mundo cria e mantém as condições de acumulação e reprodução do capital, a partir da própria dinâmica intercapitalista da concorrência e da luta de classes. A aparente separação entre economia e política serve, na verdade, para camuflar e esconder a lógica interna da dominação e garantir a opressão.

Dessa forma, a solidariedade social torna-se perigosa e revolucionária, precisando ser combatida e destruída a todo custo. Cresce a desumanização centrada no ódio ao outro, que pode e deve até mesmo ser exterminado, morto ou escravizado. Fica aberto, assim, o terreno para o retorno de figuras e de formas políticas como o fascismo ancorado no círculo vicioso do duplo movimento de concentração da riqueza e de aumento das desigualdades sociais. O descontentamento geral das classes populares, trabalhadoras e subalternas com esse estado de coisas é terreno fértil para atacar e destruir valores democráticos. Neste contexto neoliberal, é imprescindível combater a naturalização das tendên-

cias econômicas e reposicionar a ação política e a luta de classes como capazes de reverter o quadro que se apresenta para todos nós.

Dessa forma, assumimos que esse texto é parte de nossos esforços de participar desse justo combate e dessa justa luta no campo dos estudos da infância que não tem considerado de forma aprofundada a discussão sobre o neoliberalismo e a origem de classe das crianças. Esse texto é uma forma de manifestação para que os pesquisadores da infância se voltem para essa temática. Assim, estruturamos nossa reflexão, além dessa introdução e da conclusão, em três partes. Na primeira, fazemos a proposta de retomada do debate sobre classe social e origem de classe. Na segunda, apresentamos textos do campo dos estudos da infância que tematizam essa questão. Finalmente, na terceira parte, defendemos o valor da luta de classes na teoria e nas pesquisas.

O dilema de nossas origens: retomando o debate sobre classes sociais

O contexto da hegemonia do pensamento neoliberal na sociedade Brasileira faz com que a origem de classe do sujeito, em geral, e da criança, em especial, seja esquecida e até mesmo combatida. Cada uma vale pelo que individualmente é e se torna, e não pelo grupo ou classe social a que pertence. A retomada do debate sobre a origem de classe nos permite problematizar a pequena produção acadêmica a respeito dessa problemática nos estudos da infância. No livro de Lindenberg (1977), **A Internacional Comunista e A Escola de Classe**, há um prefácio de Poulantzas (1968; 1977) que indica, dentre outras coisas, a relação tensa e conflitiva entre classes sociais e poder político. Martuscelli (2018), por sua vez, dialoga com o pensamento de Althusser, combate a negação da luta de classes e critica os argumentos de que: 1) seria inútil resistir na contemporaneidade, e 2) não existiriam mais na escola espaços para

contradições, posições, pensamentos e combate livre de concepções. Žižek (2003) anuncia a existência de uma “quebra radical” entre as noções de “classe” e de “consciência de classe” se considerarmos, por exemplo, as posições de Lukács (1923), Althusser (2015) e Gramsci (2022), como expoentes da chamada tradição marxista ocidental e da necessidade de posicionar a luta de classes na política, na cultura, na economia e nas práticas educacionais. Nas políticas educacionais e nas pesquisas sobre essas políticas, por exemplo, é importante praticar a luta de classes, assumindo posições a partir de formulações claras sobre a origem de classe dos sujeitos sociais. Isso porque toda prática de pesquisa é um ato político aberto ou velado no interior da máquina acadêmica e científica.

O ato de pesquisar busca produzir ciência baseada em “leis universais” a serem aplicadas ou ciência produzida a partir de um posicionamento ativista transformador? Quando examinamos a base de dados dos estudos da infância e indagamos sobre a maior ou menor presença da luta de classes em seu interior, estamos, na verdade, indagando sobre qual concepção de pesquisa e de ciência, construída a partir de qual posicionamento diante da luta de classes, está prevalecendo entre nós. Essa base de dados utilizada como fonte (Soares, 2023) reúne os estudos da infância entre 2000 e 2023 e é constituída de 4436 trabalhos acadêmicos catalogados e disponíveis on-line. Esse total conta com: 1824 dissertações; 573 teses; 583 trabalhos completos apresentados na ANPEd, e 1456 artigos de periódicos da área de educação, classificados no *qualis* periódicos como A1 e A2.

Estamos produzindo conhecimento, instaurando eventos, fazendo nascer o que ainda não existia ou estamos apenas reproduzindo as ideologias dominantes? Estamos reféns do papo furado da pseudoracionalidade liberal ou estamos operando em prol de uma política emancipadora radical? O silêncio diante das políticas neoliberais no campo dos estudos da infância, por exemplo, pode sinalizar uma solidariedade implícita com o suposto capitalismo humanizado, defendido por liberais de

esquerda ou pela esquerda liberal. Esse capitalismo abdica de qualquer horizonte revolucionário, assumindo posições reformistas e/ou conformadas com a ordem das coisas no estado atual do mundo globalizado.

O pesquisador da infância tece a sua subjetividade “imperfeita” a partir de rachaduras no “edifício do Ser”, pois todo universal se apresenta “fora dos trilhos” e de forma descontínua, o que não significa estar mergulhado na radical contingência do viver. Como Brasileiro e também latino-americano, o pesquisador da infância entre nós pratica seu fazer acadêmico em terreno afetado pela longa história de colonização pela qual ainda passamos e promove a luta de classes, na teoria, a partir da realidade concreta vivida pelas crianças em nosso país. As crianças que integram as populações que habitam os países do capitalismo na periferia do mundo precisam ser compreendidas como sujeitos que sofrem e vivenciam os impactos dos processos de exploração típicos da lógica do capital.

Demandas particulares e locais podem fazer ruir o grande edifício rachado e fraturado do capital no qual estão imersas as crianças, vivenciando suas infâncias com imensas demandas não satisfeitas. Promover a luta de classes na teoria significa compromisso radical com essas demandas, pesquisando e apontando lacunas e possibilidades objetivas e subjetivas, considerando-se a interseccionalidade existente entre os marcadores sociais das diferenças tais como raça, etnia, gênero, sexualidade, língua, idade, região de moradia, origem de classe, entre outros.

Nesse texto, ao perguntar sobre a presença ou ausência do conceito de “classe social” nas pesquisas produzidas no campo dos estudos da infância no Brasil entre os anos de 2000 e 2023, estamos na verdade indagando sobre como os pesquisadores interessados em conhecer mais e melhor as crianças Brasileiras e suas infâncias consideram efetivamente, em seus estudos, as condições concretas vivenciadas pelos bebês e as crianças bem pequenas filhas e filhos das classes trabalhadoras e subalternas. O acesso à Educação Infantil e a qualidade desse acesso são

partes concretas das condições de vida das filhas e dos filhos das classes trabalhadoras e subalternas que frequentam as escolas no Brasil. Em que medida os trabalhadores da educação e os pesquisadores da educação estão engajados com essa classe trabalhadora concreta em prol da melhoria das condições concretas de vida dessa classe social? Em que medida o trabalho pedagógico desenvolvido na escola de Educação Infantil pode contribuir para que as crianças e suas famílias saiam da situação de classe-em-si para a condição de classe-para-si? Como as pesquisas acadêmicas se engajam e participam desse processo?

As teorias das classes sociais de Marx, Weber e Bourdieu são analisadas por Tineu (2017) a partir das noções de capital cultural-simbólico, capital econômico-concreto e capital provável-educacional, explicativas da sociedade contemporânea e formuladas por Bourdieu no contexto dos fenômenos sociais da dominação, da ideologia, da consciência, da educação e da luta de classes. A análise do volume, da composição e da trajetória do capital, tendo em vista a mobilização das classes sociais como agentes dos jogos do poder, permite situar o debate no contexto atual e entender posições semelhantes de classe, a partir de condicionamentos semelhantes e práticas de tomadas de posição de classe semelhantes por interesses e atitudes semelhantes. Como nos reconhecer e identificar no contexto das lutas de classes? Menezes (2022) discute as possíveis interfaces no conceito de classe formulado por Weber e Bourdieu, baseadas em noções weberianas de *status* e de estratificação e das noções bourdieusianas sobre posições de classe e de acesso diferenciado ao capital.

No chamado capitalismo competitivo, posições, disposições, *habitus*, incorporações e aprendizagens devem ser considerados no exame e na caracterização das classes e das movimentações entre as classes sociais. Matoso (2004), por sua vez, faz um levantamento bibliográfico sobre o comportamento das chamadas classes C e D, considerando definições sociológicas e antropológicas sobre a questão a partir da noção de “oportu-

nidades” oferecidas a diferentes pessoas situadas em diferentes posições de classe. Segundo essa autora, o comportamento, o consumo e o poder de compra das classes mais baixas ou menos favorecidas no Brasil e nos EUA precisam ser compreendidos por meio da literatura acadêmica.

Partindo dessas reflexões iniciais, fizemos um estudo exploratório e analítico das pesquisas catalogadas na base de dados dos estudos da infância entre os anos de 2000 e 2022, que reúne um total de 4436 trabalhos. Considerando que a interseccionalidade existente entre raça, etnia, gênero, sexualidade, língua, região moradia, origem de classe, dentre outros, marca e define a história das crianças e de suas infâncias, e que o Brasil é um país onde a população sofre com enormes desigualdades sociais, a origem de classe da criança foi a variável escolhida para mobilizar a escrita desse texto. Deste modo, buscamos, no conjunto de todos os trabalhos da base de dados, estudos com a variável “classe” em seus títulos, mesmo sabendo da limitação óbvia dessa opção.

No entanto, afirmamos a relevância dessa escolha, pois, conforme Souza (2022), o título é fundamental e expressa aquilo que a pesquisa tem de mais significativo. Este também permite amplo acesso aos resultados, desde que o título corresponda, de forma clara e adequada, ao conteúdo qualitativo e quantitativo que pretende apresentar para a comunidade acadêmica, constituindo-se na primeira porta de entrada e no primeiro elemento de contato entre o leitor e os resultados da investigação realizada. O título quase sempre determina se o conteúdo da obra será ou não lido e como será lido. No caso da variável “classe”, que poderia nos remeter à origem de classe das crianças, encontramos na base de dados dos estudos da infância apenas 12 trabalhos¹⁰ que trazem essa palavra em seu título, conforme a Tabela 1 abaixo, para, em seguida,

10 No final do capítulo apresentamos a lista desses 12 (doze) trabalhos na forma de referências.

analisarmos como esses autores e autoras discutem a categoria classe social no contexto do neoliberalismo.

Quadro 1 - Autores que incluem a palavra “classe” no título de seus trabalhos

Autores/as e datas	Título	Tipo de texto	Instituição
Flores (2000)	Conversando com educadoras e educadores de berçário sobre gênero e classe social	Dissertação de mestrado	UFRGS
Tavares (2002)	A cidade e a alfabetização das crianças das classes populares	Trabalho GT 06 da ANPEd	Reunião Anual da ANPEd
Sulzbach (2003)	Infância em cena: um estudo sobre o cotidiano de crianças de classes populares	Dissertação de mestrado	UFRGS
Silva (2006)	Relação creche pública-classes populares: a implementação do programa educriança nas creches da rede municipal de educação de Guarulhos	Dissertação de mestrado	PUC-SP
Colacioppo (2008)	O baixo desempenho na escrita de crianças de classe média sob a ótica de suas mães	Trabalho do GT 13 da ANPEd	Reunião Anual da ANPEd
Peloso (2009)	Paulo Freire e a educação da infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas	Dissertação de mestrado	UEPG
Almeida (2012)	Crianças, classe social e trabalho pedagógico na creche	Trabalho do GT 14 da ANPEd	Reunião Anual da ANPEd
Arenhart (2013)	Culturas infantis em contextos desiguais: marcas de geração e classe social	Trabalho do GT 07 da ANPEd	Reunião Anual da ANPEd
Conde (2019)	Contribuições da Pedagogia Soviética Para a Educação da Criança da Classe Trabalhadora	Trabalho do GT 09 da ANPEd	Reunião Anual da ANPEd
Santos (2019)	O que ainda precisamos aprender para ensinar crianças das classes populares	Trabalho GT 06 da ANPEd	Reunião Anual da ANPEd

Pereira e Santiago (2020)	Cores que desenham o mundo: infâncias e as marcas de gênero, raça e classe	Revista Educação	UFSM
Oliveira (2021)	Negritude e classes populares: fios e desafios do diálogo entre professora e crianças na escola pública.	Dissertação de mestrado	UFF

Fonte: **Base de dados dos estudos da infância entre os anos de 2000 e 2022** (Soares, 2023).

As pesquisas no campo dos estudos da infância e o conceito de classe social

Nos trabalhos de Almeida (2012), Arenhart (2013) e Colacioppo (2018), encontramos uma abordagem mais funcional-funcionalista do que uma abordagem crítica e pós-crítica sobre a origem de classe das crianças. Almeida (2012) analisa a participação das crianças na reprodução das posições de classe a partir da sociologia da infância, tendo em vista a noção de capital cultural das famílias, e discute como a escola produz e reproduz a desigualdade de classe entre as crianças. Arenhart (2013) parte da sociologia e da antropologia para apontar e compreender como as variáveis tais como classe, gênero, raça, etnia, etc. influenciam os modos de conceber e de organizar as relações geracionais, considerando que a criança, em sua condição una e plural, é socialmente construída. A desigualdade entre as crianças é observável a partir da estratificação das classes sociais. Colacioppo (2008) discute o desempenho de crianças da classe média na escrita a partir da ótica de suas mães. Ancorada nos trabalhos de Bourdieu (1998) sobre herança e capital cultural, a autora discute que o acesso à materialidade econômica é necessária, mas não suficiente para a escolarização bem-sucedida e a trajetória escolar prestigiosa.

Conde (2019), por sua vez, apresenta e discute as contribuições da

pedagogia soviética para a educação da criança filha da classe trabalhadora, tendo como base teórica o pensamento de Marx e Vygotsky. O objetivo maior é refletir sobre a educação da criança da classe trabalhadora, conforme as concepções da pedagogia socialista e soviética. Concebe-se a criança como produto das relações sociais historicamente construídas, mesmo que ela tenha estrutura psicológica distinta dos adultos. No entanto, segundo Conde (2019), é ilusória a tentativa de separar a criança das relações de produção e reprodução da vida social concreta.

Nos trabalhos de Flores (2000) e Oliveira (2021), encontramos a abordagem da origem de classe social relacionada ao debate sobre gênero e negritude. Flores (2000) analisa a relação entre gênero e classe social a partir da conversa com educadores e educadoras de um berçário na cidade de Porto Alegre. Implicações pregressas e perspectivas futuras são discutidas por autores de aportes teóricos diversos, tais como Hall (1997), Freire (1998), Brandão (1995) e Vygotsky (1994). A autora utiliza o termo “classes de formas variadas”, tais como: classe menos favorecida, classe social mais baixa, classe privilegiada, classes estratificadas, classe social, classe trabalhadora, origens de classe, classe média, identidade de classe, ascensão de classe, pertencimento de classe, classes populares, classe média e classe média baixa. O foco analítico é a relação entre gênero e classe social em uma instituição de Educação Infantil. A diferenciação da oferta de vagas para crianças filhas da burguesia e filhas da classe trabalhadora na história das creches e dos jardins de infância no Brasil é analisada pela autora. Em creches filantrópicas e comunitárias, era exigida, por exemplo, a apresentação de vínculo empregatício por parte da mãe. O atendimento em creche esteve por muito tempo associado à ideia de um direito da mãe da classe trabalhadora, e não a um direito da criança como ser social.

Oliveira (2021), por sua vez, aborda a relação entre negritude e clas-

ses populares na Educação Infantil e utiliza amplamente o conceito de classe popular baseado em contribuições de Paulo Freire. No trabalho do autor, podemos imaginar uma educação classista-interseccional que seja também antirracista e que eduque o ser negro das crianças das classes populares, trabalhadoras e subalternas. Retirar a negritude do silenciamento e da invisibilidade é estratégia fundamental para a proposta de uma educação antirracista que se construa “cavoucando” intencionalidades pedagógicas, desde a origem de classe das crianças, estilhaçando “máscaras brancas” e fazendo ecoar vozes negras subalternizadas. Uma educação popular deve eclodir no espaço público da Educação Infantil, ou seja, as práticas pedagógicas trabalhadas com as crianças devem ser libertadoras e emancipadoras (Oliveira, 2021).

A Educação Infantil, quando parte radicalmente do diálogo com as origens e os pertencimentos das crianças, deve ser necessariamente interseccionalizada. Neste sentido, Oliveira (2021) argumenta que as teorias vindas do feminismo negro são fundantes para compreender opressões vividas e perpetuadas. Desta forma, permite que possamos ver, rever e revelar a realidade das crianças negras e não negras das classes populares manifesta nos problemas sociais que atravessam suas histórias de vida, anunciando e denunciando “opressões interseccionais” de classe, raça, etnia, idade, gênero, sexualidade, língua, religião, nação etc., que são simultâneas e sobrepostas. Neste sentido, escutar as vozes das crianças é um caminho potente para evidenciar resistências e conquistas possíveis, bem como lacunas historicamente impostas pela lógica do capital.

Pesquisar a realidade das crianças na Educação Infantil, a partir de abordagens interseccionais, significa buscar transformações em prol da justiça social. Oliveira (2021) pontua, ainda, que os sistemas de dominação estão interconectados e buscam nos subjugar por inteiro. Por isso, nossas categorias de análise não podem ser monocromáticas e pre-

cisamos interseccionar nosso olhar. Se a modernidade pode ser vista como uma conquista de todos nós, a hegemonia moderna, dominada pelo capitalismo neoliberal, deve ser questionada e combatida. Precisamos inventar outras formas de ver e de transver e podemos apostar em um transmodernismo (Dussel, 2005). A escola pública não resolve tudo, mas pode ajudar muito recolhendo vozes e potencializando resistências negadas, silenciadas e oprimidas. Precisamos romper com a naturalização das desigualdades concretas entre os seres humanos e “quebrar” o silêncio que foi, continua sendo imposto e que reforça e faz perpetuar a condição de oprimida e de emudecida das classes populares.

Nos estudos de Santos (2019), Silva (2006), Sulzbach (2003) e Tavares (2002), a abordagem gira em torno da noção ampla e vaga de “classe popular”. Santos (2019) pergunta o que ainda precisamos aprender para ensinar meninos e meninas das classes populares e afirma que uma coisa é certa: com toda a contribuição teórica e as experiências pedagógicas espalhadas pelas escolas do país, não podemos continuar pensando uma educação para as crianças das classes populares, a partir de uma infância abstrata, genérica e homogênea. Sabemos da existência de diferentes infâncias. A perspectiva da autora é discutir que a forma de educar as crianças de classes populares não deveria ser a mesma porque há um déficit cultural (capital cultural diferenciado ou ausente?) e outros condicionantes externos sociais que impediriam essas crianças de aprenderem como as demais dos grupos favorecidos.

A autora indaga se os seus saberes são outros e se teria que existir uma pedagogia outra para essas crianças. Mas a sua perspectiva também é vaga em relação a classes populares (quem são essas pessoas, que fatores as distinguem e as agrupa sob esse rótulo?). São as escolas e os professores que têm que se adaptar e adaptarem suas formas e métodos de ensinar essas crianças? As questões não são mais amplas e estruturais? Não só isso pode sobrecarregar os professores como não resolve-

mos o problema social mais amplo de violência, desigualdade social e desigualdade de acesso à cultura. A cultura da escola não é a cultura da elite; a elite se apropriou historicamente, mas o problema não é o conteúdo em si, mas as formas desiguais de sua apropriação pelos grupos sociais.

Silva (2006), ao estudar o processo de implementação do Programa Educiança nas Creches da Rede Municipal de Educação de Guarulhos e a relação entre creche pública e classes populares, apresenta bem timidamente e superficialmente uma discussão sobre classes populares no seu segundo capítulo (mais precisamente no item 2.2 “Educação Infantil para crianças das classes populares: direito ou concessão?”). Não há uma conceitualização de classes populares por parte da autora. Sobre as instituições do tipo creche no Brasil, a autora do trabalho diz que, na sua origem, apresentava-se uma conotação moralista, baseada no modelo asilar – um equipamento social voltado para as camadas menos favorecidas da população. Posteriormente, ela ressalta que essas instituições se destinavam a pessoas consideradas carentes e têm um forte viés assistencialista, como se fosse uma concessão de grupos favorecidos aos desfavorecidos. Mas o termo classes populares está bem vago no texto. Quem são essas classes?

Sulzbach (2003), ao realizar um estudo sobre o cotidiano de crianças de classes populares com necessidades educativas especiais, apresenta um resgate histórico das crianças ao longo de quase cinco séculos no Brasil: os grumetes, que eram usados como trabalhadores/aprendizes nas embarcações durante as grandes navegações (muitos desses eram raptados de suas famílias, como as crianças judias, estratégia usada por Portugal para conter o crescimento da população judaica), mas também crianças portuguesas que eram “recrutadas” com um certo consentimento das famílias em troca de benefícios futuros. Posteriormente, as crianças indígenas em terras Brasileiras foram convertidas ao catoli-

cismo por serem consideradas “seda” virgem, chegando até as crianças negras nascidas escravas no Brasil durante o período colonial.

Em seguida, Sulzbach (2003) discute o caráter assistencialista às crianças abandonadas no Brasil por meio de uma instituição importada da experiência europeia conhecida como Roda dos Expostos, colocando em relevo o caráter assistencialista desses locais reservados às crianças abandonadas. A Roda dos Expostos foi uma instituição tão longeva que só foi terminar na década de 1950 do século XX no Brasil. O Brasil, um dos últimos países a acabar com a instituição “escravidão”, foi o último a acabar com as Rodas dos Expostos. A Roda dos Enjeitados, também conhecida como Roda dos Expostos, era um objeto cilíndrico instalado do lado de fora de instituições geridas por irmandades religiosas. Servia para recolher recém-nascidos rejeitados, sobretudo durante os séculos XVIII e XIX. Elas surgiram como uma alternativa para solucionar o problema do abandono de bebês pelas ruas das vilas e cidades, mantendo o anonimato de quem os deixava. Nas instituições religiosas, as crianças eram acolhidas e entregues à adoção de famílias ou até ingressavam na vida religiosa, ficando a vida toda nos conventos. No Brasil, havia cinco rodas, sendo as mais antigas aquelas da Santa Casa de Misericórdia de três cidades: a de Salvador, fundada em 1734; a do Rio de Janeiro, fundada em 1738, e a do Recife, fundada em 1789. Segundo dados de relatórios oficiais, somente na Roda do Rio de Janeiro foram recolhidas 47255 crianças entre 1738 e 1888 (Memorial da Pediatria Brasileira).

Para Sulzbach (2003), com a necessidade de mão de obra para a incipiente indústria Brasileira, além de trabalhadores para serviços nas fazendas e na marinha, muitas crianças dos recém-criados orfanatos eram “recrutadas” para esses e também para pequenos serviços em lares de famílias abastadas da sociedade Brasileira, cujo salário era ter um lugar para dormir e alimentos. A autora destaca a relação entre trabalho infantil e crianças “abandonadas” desde o período do Brasil Colônia-

-Império, quando as crianças escravas trabalhavam para seus donos. No início da República e no nascimento da indústria no país, as crianças trabalhavam para os capitalistas e para os grandes proprietários de terra como boias-frias, nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola, nas casas de família, e, finalmente nas ruas para se manterem e também suas famílias.

Outra questão ocorreu quando passamos das Rodas dos Expostos para as crianças de Escolas-Reformatórios, no Brasil, até as crianças das FEBENs, instituições criadas para as crianças consideradas abandonadas e perigosas, potencialmente marginais e delinquentes – crianças essas chamadas de “disfuncionais” para a ordem vigente. Mas uma sociedade desigual como a Brasileira não faria nunca a autocrítica de que a exclusão dessas crianças é consequência do próprio modelo social, político e econômico vigente e uma condição para a perpetuação dos privilégios da elite.

A contradição, portanto, se instaura na própria e perversa relação entre subalterno e dominante – coexistência de uma contradição necessária e funcional ao *status quo*. Interessante a recuperação histórica que a autora faz até a discussão das crianças que moram hoje em vilas, favelas, aglomerados e comunidades na atual sociedade Brasileira, ou seja, a infância de periferias Brasileiras. No entanto, da mesma forma que os demais “trabalhos”, o adjetivo “populares” é usado de forma genérica no sentido de subalternidade, pois não há uma explicação sobre o porquê tomar tanta diversidade social e temporal sob o rótulo genérico de “classes populares”. A marginalidade é o traço comum entre essas crianças, mas crianças nomeadas de “marginais” porque os modelos societários existentes no Brasil as levaram como uma força centrífuga para a margem.

A abordagem genérica e ampla em torno da noção de “classe popular” também aparece no texto de Tavares (2002). A autora, ao discutir a relação entre as cidades e o processo de alfabetização de crianças das

classes populares, afirma que a rua sempre se colocou, para os despossuídos de bens materiais (propriedade, terras, títulos, dinheiro etc.), como um espaço privilegiado na cidade para as trocas, para a venda de sua força de trabalho, para a produção de suas diferentes formas de sobrevivência. Segundo Tavares (2002), para as classes populares em suas táticas de (sobre)vivências, as ruas, os espaços públicos, as áreas menos controladas pela racionalidade urbana, se tornam espaços privilegiados do “correr atrás”: correr atrás do emprego, do benefício, das trocas, da venda de sua força de trabalho, do negociar e/ou do simplesmente mendigar, roubar.

A autora do texto também trabalha com uma noção vaga de classes e/ou camadas populares. O que são classes populares? Quais os elementos em comum esses sujeitos possuem que os possamos agrupar nessa categoria? Classe no sentido marxiano envolve uma conexão com o modo de produção da vida material e com sujeitos nos quais conseguimos identificar traços semelhantes que os unem, mesmo que num primeiro estágio de consciência eles sejam uma classe em si, desorganizada e amorfa. Não se trata, assim, de uma classe para si, organizada, consciente de seu poder político, social e potencialmente histórico.

O adjetivo “popular” diz respeito aos habitantes das periferias nas grandes cidades, despossuídos materialmente? A noção/categoria “classes populares” é tão ampla que se torna vaga: desde as pessoas que têm casas simples e moram na periferia e não têm acesso à maior parte dos bens materiais e simbólicos, até aquelas em situação de rua que se encontram desprovidas até mesmo do exercício político da cidadania. Mas também alguns extratos da classe média não seriam enquadrados como classes populares? O que distingue os populares das classes que seriam seu oposto? Poderíamos chamar de classes os moradores em situação de rua? Classe pressupõe uma função no mundo da produção, ou traços identitários? Não sabemos pelo texto da autora. Essas pessoas vivem

um grau tão grande de degradação humana que não sabemos se seria adequado as enquadrar como classe. Os “marginais” se configurariam como classe? Como, onde preponderam a desordem e o caos, poderá haver um agrupamento identitário chamado de classe social?

Todavia, o estudo de Peloso (2009) combate abertamente os processos de opressão e discute a origem de classe das crianças por meio de Freire (1998), cujo pensamento contribui para compreendermos as condições de opressão às quais muitas crianças das classes populares estão submetidas. Com Freire (1998) entendemos que a criança é sujeito que está sendo e se tornando o que é com liberdade e autonomia. A falta de garantia ou mesmo a destituição de direitos fundamentais, tais como moradia, saúde, lazer, educação, dentre outros, impõe severos limites à nossa vocação de nos humanizarmos sempre e cada vez mais, agravando o processo de desumanização vivenciado por essas crianças. Uma pedagogia da infância oprimida e periférica voltada para as classes populares pode contribuir de alguma forma para reverter esse processo desde a escola da Educação Infantil.

Nessa mesma perspectiva, Pereira e Santiago (2019) propõem estratégias que podem ser apropriadas na construção de uma pedagogia da infância oprimida, mobilizando dimensões artísticas e estéticas que possibilitem às crianças dialogarem sobre suas formas de ser e de viver. As experiências sociais deixam marcas nas suas formas de existir e de representar o mundo em que vivem. Rastros do viver podem ser revelados e comunicados, assim como jeitos de ser, interseccionados pelas origens de classe, raça, etnia e pelas questões de gênero vivenciadas nas áreas rurais e nas periferias urbanas. Traços, símbolos, sons e cores das culturas infantis se fazem presentes entre as crianças e atravessam sua condição e sua origem de classe, nos permitindo pensar com elas e sobre elas para muito além das lógicas do mercado e do capital que também nos atravessam e nos marcam.

A origem de classe das crianças e a luta de classes na teoria

Nas pesquisas para, com e sobre a criança, infância e Educação Infantil, no campo mais amplo dos estudos da infância, a luta de classes na teoria que promova e lute pela recuperação das origens sociais das crianças deve ser necessariamente interseccional. O debate sobre interseccionalidade proposto e sustentado por Oliveira (2021) pode e deve ser articulado ao resgate do pensamento social latino-americano em diálogo com diferentes correntes das teorias críticas e pós-críticas da atualidade. Uma radical criticidade das teorias permite, de acordo com Aguiar (2018), compreender com mais profundidade as formas de subalternização ancoradas na colonialidade do ser, do poder e do saber (Quijano (2005). No entanto, fazer esse resgate priorizando dimensões culturalistas e subjetivistas pode fragilizar as lutas em prol da superação das vulnerabilidades das populações e das crianças da Região, que vivem plenamente inseridas na economia mundial e submetidas aos ditames do capitalismo global. Assim, para decolonizar ou descolonizar, é preciso ser contracolonial e anticolonial.

Para isso é urgente articular, por exemplo, elementos não eurocêntricos da colonialidade e do marxismo, no sentido de propor uma análise dialética da realidade concreta da formação econômica e social de cada país latino-americano, revisitando termos como imperialismo, colonização, racismo, colonialismo, neocolonialismo e subalternização. Esses termos precisam ser revisitados por pensadores/as conscientes e críticos da colonialidade do poder centrada na classificação étnica e racial da população mundial (Quijano, 2005). Nesse movimento social e intelectual, a desconstrução de práticas racistas deve ser feita em diálogo com autores tais como Lenin, Gramsci e Mariátegui, aproximando a vontade popular e o saber intelectual em prol da luta dos subalternos presentes nas questões locais reais dos colonizados, que podem mobilizar múlti-

plas forças revolucionárias.

Para isso, é preciso ainda combater o império capitalista e promover a luta anti-imperialista que é idêntica à luta anticapitalista. Lutas políticas e teóricas que dialogam com os movimentos contestatórios e perturbam a hegemonia política e ideológica do neoliberalismo na América Latina, ou seja, rompem com alguns movimentos acadêmicos “puristas”, impedem o diálogo e a conexão entre diferentes movimentos teóricos. Parecem, desta forma, cada vez mais urgentes o diálogo e a (re)aproximação entre o marxismo e as correntes decoloniais.

Como a questão da relação entre capitalismo e imperialismo no contexto da globalização neoliberal do mundo atual aparece nos estudos da infância? Existe uma tendência analítica na nova teoria social de separar a situação local de cada país da situação do imperialismo e do capitalismo global como se fosse possível analisar a colonialidade do ser, do poder e do saber na América Latina, de forma isolada e a partir de uma ruptura radical com as teorias que venham de fora da região, como é o caso das teorias de Marx. É importante valorizar sempre um pensamento latino-americano que toma como referência as experiências concretas dos sujeitos subalternos e oprimidos, criticando-se o ocidentalcentrismo e o eurocentrismo. No entanto, Aguiar (2008) argumenta que a luta pelo fim das opressões e pela emancipação é uma luta de todos os povos da terra. Por isso mesmo, é preciso fazer convergir teorias do centro e da periferia que estão engajadas nessa luta (Dussel, 2005).

A tentativa de incorporar indígenas, negros e camponeses na luta de classe é parte desse esforço de unir ação política e luta teórica, pois a fermentação revolucionária que nasce nas periferias do mundo é fruto de uma simbiose entre o popular e o intelectual. A centralidade está na luta de classes, renovando as ciências sociais críticas, dialogando com estudos subalternos e radicalizando o giro decolonial. Neste contexto, compreende-se a universalidade do sistema do capital e organizam-se

as lutas desde a periferia do sistema em diálogo permanente com os teóricos da pós-modernidade, dos estudos culturais, das teorias feministas, das teorias pós-coloniais e dos estudos subalternos.

Nessa mesma perspectiva, os estudos da infância dialogam com a Pedagogia do Oprimido (Freire, 2005) para entender a relação entre colonialismo, modernidade, colonialidade e educação. As lutas contra a opressão desde a escola de Educação Infantil precisam se desenvolver a partir da práxis dialógica, libertadora e emancipadora. O combate a todas as formas de injustiça e de subalternização das crianças exige compromisso com uma educação radicalmente libertadora que ajude as crianças a superarem todas as formas herdadas de opressão que nos leva à vida adulta. Isso porque muitas vezes nem sabemos quem somos, que faz com que, por exemplo, a pessoa negra, submetida ao processo de colonização, negue sua identidade e transite ser para o não ser, sem reconhecer e problematizar sua situação de classe e seu pertencimento racial (Fanon, 1983 e 2022).

As heranças do colonialismo atravessam as crianças e suas famílias, fazendo com que o colonizador tente manter o colonizado sob dominação, invisibilidade e subalternidade. Desde a invasão das Américas, indígenas e negros foram levados a crer que são seres sem alma, são não humanos ou sub-humanos. Foram levados a buscar no europeu o aval para se tornarem humanos por meio da catequese e da evangelização. O poder central homogeneizador impôs e ainda impõe um padrão de sociedade civilizada, moderna, culta e desenvolvida que cultiva e precisa cultivar rígidas hierarquias e classificações.

Considerações finais

Após a retomada do debate do conceito de classe social e do exame dessa discussão a partir da base de dados dos estudos da infância (Soares, 2023), concluímos, provisoriamente, que a grande ausência do

conceito classe social nas pesquisas para, com e sobre criança, infância e Educação Infantil revela a necessidade urgente de preenchermos essa lacuna. A interseccionalidade entre raça, etnia, classe, gênero, idade, língua, religião, região de moradia, dentre outros marcadores sociais da diferença, tem sido apontada pelos estudiosos do campo como caminho promissor para a compreensão da criança como sujeito, agente e ator que interpreta e produz cultura. Não se trata obviamente de hierarquizar tais marcadores e indicar aquele que seria mais determinante que os outros. Trata-se tão somente de fazer equivaler, na produção do conhecimento, todos eles. Neste ínterim, a ausência da origem de classe das crianças em nossos estudos é preocupante.

Outra conclusão provisória diz respeito ao predomínio de uma noção de classe, seja no viés funcional e funcionalista, seja numa abordagem bastante genérica sobre “classe popular”. Essa fragilidade teórica decorre da recusa de problematizar criticamente paradigmas analíticos predominantes que são oriundos de uma aceitação passiva do ideário neoliberal, como se fosse único e como se expressasse de fato o fim da história como querem fazer crer aqueles que servem ao *status quo* estabelecido.

Por fim, apontamos a necessidade de aproximar os estudos da infância dos pesquisadores de/des/contra/anti/pós-coloniais a partir da incorporação de uma crítica radical ao capitalismo elaborada no diálogo com Marx (1971), Lenin (2019), Lukács (2003) e Gramsci (2022), dentre outros. Essa aproximação e esse diálogo nos permitirão analisar mais e melhor as crianças, vivenciando o contexto de suas infâncias no contexto latino-americano, marcado por crescente desigualdade social. Sabemos todos que não compreenderemos as crianças e suas famílias sem uma consistente análise teórica da origem de classe e da luta de classes no contexto atual do neoliberalismo, como procuramos demonstrar nesse texto.

Referências

AGUIAR, Jórisa N. Danilla. Por um marxismo decolonial: contribuições para a reflexão sociológica contemporânea. **Revista IEALC**, v. 2, n.1, p. 67-87, 2018. Disponível em: <https://publicaciones sociales.uba.ar/index.php/observatoriolatinoamericano/article/viewFile/2784/5656>. Acesso em: 22 jun. 2022.

ALTHUSSER, Louis. **Por Marx**. Campinas: Editora Unicamp, 2015.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, n. 11), p. 89-117, ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu - Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. *In*: LANDER, E (org.). **A colonialidade do Saber: Eurocentrismo, Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas**, Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscara branca**. Rio de Janeiro: Factor.1983.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo**. Teoria e história. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 165p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** (vol. 1): Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce Capa comum, 13 junho 2022.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: História e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LENIN, Wladmir Ilianov. **Democracia e luta de classes**. São Paulo: Avante, 2019.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**. História e consciência de classe: Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOUZA, Marcos de. A pesquisa científica e seus títulos. **Revista Conhecimento em Ação**, n. 1, v. 7, p. 3-23, 2022.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. **Quais foram as contribuições principais que a obra do filósofo Louis Althusser e a corrente marxista althusseriana deram para o debate sobre o aparelho escolar na sociedade capitalista?** Jornada 200 anos de Marx: Marxismo e Educação. UNOCHAPECÓ, 2018.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MATOSO, Cecília Lima de Queiros. Q. Classes sociais e o comportamento das classes C e D: um levantamento bibliográfico. **R. Ci. Humanas**, v. 4, n. 2, p.127-138, dez. 2004.

MENCHISE, Rose Mary; FERREIRA, Diogo Menchise; ÁLVAREZ, Antón Louis Fernandez. L. F. Neoliberalismo, políticas públicas e desigualdade: Uma análise principalmente do Brasil. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 16, n. 1, p. 1-21, jan. 2023.

MENEZES, V. M. O. Interfaces entre Max Weber e Pierre Bourdieu na análise de classes. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 27, n. 00, e022029, 2022.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

POULANTZAS, Nicolas. **Pouvoir politique et classes sociales de l'état capitaliste**. Paris: François Maspero, 1968.

POULANTZAS, Nicola. “Prefácio”. *In*: LINDENBERG, Daniel (org.). **A Internacional Comunista e a Escola de classe**. Coimbra: Centelha, 1977.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do Saber: Eurocentrismo, Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SOARES, Ademilson de Sousa. **Base de dados dos estudos da infância entre 2000 e 2023**. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2023. (Arquivos da pesquisa).

TINEU, Rogerio. Ensaio sobre a teoria das classes sociais em Marx, Weber e Bourdieu. **Aurora: revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v.10, n. 29, p. 89-107, jun./set. 2017.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZIZEK, Slavoj. De história e consciência de classe à dialética do esclarecimento, e volta. **Lua Nova**, n. 59, p. 159-175, 2003.

Textos da base de dados com a palavra classe em seus títulos

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. Crianças, classe social e trabalho pedagógico na creche. GT14-Sociologia da Educação, **35ª Reunião Anual da ANPEd, 2012.**

ARENHART, Deise. Culturas infantis em contextos desiguais: marcas de geração e classe social. GT07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos. **36ª Reunião Anual da ANPEd, 2013.**

COLACIOPPO, Ana Carolina. O baixo desempenho na escrita de crianças de classe média sob a ótica de suas mães. GT13-Educação Fundamental. **31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008.**

CONDE, Soraya. Contribuições da Pedagogia Soviética Para a Educação da Criança da Classe Trabalhadora. GT09- Trabalho e Educação. **39ª Reunião Anual da ANPEd, 2019.**

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Conversando com educadoras e educadores de berçário:** relações de gênero e de classe na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2000.

OLIVEIRA, Joana Paula dos Santos Gomes de. **Negritude e classes populares: fios e desafios do diálogo entre professora e crianças na escola pública.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, Niterói-RJ, 2021. PELOSO, Franciele Clara. **Paulo Freire e a educação da infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UEPG, Ponta Grossa, 2009.

PEREIRA, Artur Oriel; SANTIAGO, Flavio. Cores que desenham o mundo: infâncias e as marcas de gênero, raça e classe. **Revista Educação**, Santa Maria, UFSM, 2020.

SANTOS, Margarida dos. O Que Ainda Precisamos Aprender Para Ensinar Crianças das Classes Populares. GT06- Educação Popular. **39ª Reunião Anual da ANPEd**, 2019.

SILVA, Célia Regina. **Relação creche pública-classes populares**: a implementação do programa educríança nas creches da rede municipal de educação de Guarulhos. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, São Paulo, 2006.

SULZBACH, Raquel Alvarez. **Infância em cena**: um estudo sobre o cotidiano de crianças de classes populares, com necessidades educativas especiais. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2003.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. A cidade e a alfabetização das crianças das classes populares: algumas considerações. GT06-Educação Popular. **25ª Reunião Anual da ANPEd**, 2002.

Capítulo 4

O LIVRO DIDÁTICO E O GOVERNO DA INFÂNCIA: UMA INVESTIDA NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS?

Altair Alberto Fávero - UPF

Camila Chiodi Agostin – UPF - UFFS

Larissa Morés Rigoni - UPF

O novo governo dos homens penetra até em seu pensamento, acompanha, orienta, estimula, educa esse pensamento. (*Dardot; Laval, 2016, p.348*)

Introdução

Pensar o neoliberalismo, enquanto modelo de constituição pessoal e social, é conceber uma forma de ser e de constituir-se enquanto sujeito e sociedade em um molde baseado no lucro, na maximização de resultados, na mitigação de danos e na construção de uma interação entre os indivíduos, que é, no seu âmago, sempre concorrencial (Dardot; Laval, 2016). Precisamos, nesse contexto, compreender a vida enquanto corrida, implementando o capital humano pessoal para mitigar as chances de sucesso do meu competidor. Contudo, a espécie humana não se constituiu enquanto tal, sob o signo único e exclusivo do capital. Enquanto construção social, a espécie constitui-se nas interações, afetos e compartilhamentos da existência. Todavia, na racionalidade neoliberal que coloniza cada vez mais os espaços sociais, inclusive da escola, os seres

humanos são ensinados e induzidos a competir, consumir e desenvolver um *ethos* individualista, egoísta e narcísico.

Para que a racionalidade neoliberal tenha êxito, torna-se necessário dominar corpos e mentes, implantando o modelo de vida empresarial em todos os espaços, colonizando as instituições oficiais para que elas repercutam na formação do sujeito o modelo ideal de indivíduo para atuar e perpetuar o modelo. A educação é tomada como um dos braços fortes desse modelo, sendo que, nos últimos anos, todos os níveis educacionais estão sofrendo influências de cunho neoliberal em sua constituição e condução. A Educação Infantil tem sido, paulatinamente, integrada nessa lógica, vendo as crianças como objeto de condução, influência e investimento (Veiga-Neto, 2015; Bujes, 2015).

Assim, o presente artigo tem por objetivo analisar a proposta governamental realizada no ano de 2022, consubstanciada na inserção de livros didáticos na Educação Infantil, que se estende no ano de 2023, com aplicação efetiva desses materiais na Educação Infantil, o que pode representar uma investida neoliberal na educação das crianças. A proposta, que fez parte do Plano Nacional de Alfabetização (“Tempo de Aprender”, DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019), foi revogada pelo atual DECRETO Nº 11.556, DE 12 DE JUNHO DE 2023, mas seus efeitos ainda perduram sobre a educação das crianças em todos o país. A proposta de inserção dos livros pode ser considerada uma forma de introdução da lógica neoliberal sobre a infância, tendo em vista que a formatação dessa etapa educacional sobre a orientação pura e simples de um livro didático desconsidera todas as peculiaridades e as singularidades dessa etapa educacional. Trata-se da verificação de um verdadeiro governo da infância, em que o neoliberalismo se apossa das crianças, cada vez mais cedo, em nome da construção de um indivíduo formatado aos moldes capitalistas.

O artigo, tomando como referencial de estudo e análise as disposi-

ções legais sobre a educação das crianças e autores como Bujes (2002; 2015), Barbosa (2016), Fochi (2015; 2016), Laval (2019), Dardot e Laval (2016, 2017), Rocha (2001) e Veiga-Neto (2015), procurará investigar sobre a seguinte questão: como a inserção do livro didático na Educação Infantil representa uma investida neoliberal na educação das crianças? Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório e bibliográfico, ancorado no método hermenêutico-dialético. Para dar conta do objetivo e questão proposta, o ensaio propõe-se, logo após a introdução, analisar os meandros de conceito e constituição da Educação Infantil, tendo por base uma educação da infância que reconheça os direitos, as singularidades e peculiaridades das crianças. Na seção seguinte, irá trabalhar uma análise da investida neoliberal da infância, apontando preliminarmente os termos da pedagogia da infância e dos campos de experiência em contraposição a essa lógica. A terceira seção aborda a análise do Edital no PNLD de 2022/2023, destacando pontos que indiquem a atuação neoliberal e os contrapontos possíveis de serem indicados em defesa da infância. Por fim, serão tecidas considerações finais sobre a discussão aqui realizada.

Breve trajetória da educação infantil como política pública

Durante séculos, a educação das crianças foi responsabilidade exclusiva das famílias, onde eram aprendidas as normas e regras de sua cultura com os adultos, as tradições, os costumes, as crenças religiosas, as concepções de mundo. Podemos dizer que as crianças eram o reflexo ou o espelhamento de sua família. Foi a partir do ano de 1874 que o Estado passou a olhar para o ensino na primeira infância, com a criação de projetos por alguns pequenos grupos particulares. No entanto, a partir do século XX, o ensino para crianças pequenas teve relevância nacional, com a criação de leis voltadas para a proteção das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de usufruir de um ambiente de socialização

e interação com seus pares, aprendendo sobre a cultura para além do espaço familiar.

Integrada às políticas educacionais e sociais, a Educação Infantil é contemplada na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Todas essas legislações e políticas apontam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e como direito fundamental de crianças de 0 a 5 anos de idade (0 a 3 anos em creches e 4 e 5 em pré-escolas). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, no seu artigo 29, assinala que a finalidade da Educação Infantil deve garantir “[...] o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por sua vez, trazem a seguinte compreensão sobre Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (Brasil, 2010, p. 12).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida como um documento normativo para as redes de ensino, tanto para as escolas públicas como para as privadas, apresenta-se como referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares, bem como das propostas pedagógicas, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino

Médio do Brasil. O documento apresenta a Educação Infantil como, na maioria das vezes, a primeira separação da criança do seu vínculo familiar, em que, nas instituições, são trabalhadas as culturas plurais e a diversidade cultural das famílias e da comunidade.

São apresentados, no documento, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O documento traz a importância da intencionalidade educativa às práticas pedagógicas nessa etapa da educação, visto que a criança necessita dessa condução para o desenvolvimento deles, com o intuito da criança conhecer-se a si e ao outro e aprender sobre o mundo ao seu redor. A BNCC estrutura-se a partir de cinco campos de experiências, que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018, p. 36). Os cinco campos de experiências são apresentados e definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os objetivos de aprendizagem estão divididos por três grupos de faixa etária: bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Esses objetivos e categorias baseiam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (2009), por meio do Parecer CNE/CEB Nº20/09 e Resolução CNE/CEB Nº 05/09, orientam e direcionam as instituições e os profissionais envolvidos com a Educação Infantil. As Diretrizes têm como objetivo “(...) reunir princípios, fundamentos e procedimentos (...), para orientar as políticas pú-

blicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (DCNEI, 2010, p.11).

No Artigo 4º (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), as Diretrizes definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas, vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009). No Artigo 9º, as DCNEI traçam os eixos estruturantes da prática pedagógica para a Educação Infantil, referenciando as brincadeiras e as interações, indicando que, a partir das experiências com elas, as crianças constroem e apropriam-se de inúmeros conhecimentos, interagindo com os seus pares e os adultos ao seu redor. Ao brincar e interagir, as crianças colocam em prática seus direitos, sendo protagonistas de suas ações e construindo seu desenvolvimento, sendo que a escola é fundamental para proporcionar às crianças esses conjuntos de elementos, permitindo que elas ampliem seu universo social, desenvolvendo-se integralmente a partir do interagir e do brincar.

Cabe, neste ponto, a investigação em relação ao documento normativo (BNCC) que rege a educação no país, conferindo às crianças o direito à educação ou condicionando-lhes ao direito à aprendizagem, em que, ancorado em conteúdos e objetivos que seguem um padrão e que se apresentam como mensuráveis, apresenta intenções neoliberais.

O Governo da infância e a investida neoliberal

O neoliberalismo educacional pode ser considerado uma influência muito específica que atua hoje sobre o seio educacional. Com origem no liberalismo clássico, ao longo do tempo, transformou-se com as inúmeras e sucessivas crises do capital e a busca incessante pelo lucro. No

final do século XX, o neoliberalismo tornou-se uma hábil corrente de condução e conformação da sociedade como um todo. Encontra-se fortemente vinculado à educação, justamente pelo fato que se ocupa dos processos e das instituições educacionais para a formação do indivíduo voltado para e pelo capital. Neste sentido, ele pode ser apontado como grande responsável “na degradação mundial das condições de vida e trabalho, mas também na deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas” (Laval, 2019, p. 12).

A premissa latente é a de que a educação liga-se à economia por meio da inserção e disseminação do conceito de homem flexível e trabalhador autônomo, tendo aí uma tensa relação, mais ou menos direta ou forte com o mundo do trabalho. Enquanto novo modelo de educação, a formação da inteligência acontece por meio do capital humano em um ambiente de competitividade econômica e competitividade entre os indivíduos no meio educacional (Laval, 2019). Assim, “o caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva de autonomia” das instituições educacionais nos mais variados itens, “acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada a ideal normativo” (Laval, 2019, p. 34).

Todavia, esses estudos não são recentes. Inspirados em Foucault (2008) e sua teoria da governamentalidade neoliberal, biopolítica e biopoder, autores como Dardot e Laval (2016, 2017), Laval (2019) Ball (2014), Miller e Rose (2012) e autores dialéticos como Mészáros (2008), abordam essa intensa relação entre conformação de modelo de empresa e capital como modelo de concepção, gestão e criação da sociedade do indivíduo. Autores mais pluralistas como Santos (2021), em um período bem contemporâneo, sugerem que o período vivenciado transforma-se em um capitalismo abissal, em que a educação sofre fortes influências do capital, tornando-se um braço forte do sistema de condicionamento social dentro do Estado. Já nessa análise Ball (2014, p. 229) enfatiza que

[...] o neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar.

Dessa forma, a racionalidade neoliberal exacerbada pela governamentalidade, ou em outras palavras, pela forma de entabular, conduzir e autoconduzir o sujeito e a sociedade, acaba por trabalhar por discursos muito específicos, com “estilos de pensamento, modos de tornar a realidade pensável de tal maneira que resultasse maleável ao cálculo e a programação” e com tecnologias como “ajuntamento de pessoas, técnicas, instituições, instrumentos para a condução da conduta” (Miller; Rose, 2012, p. 27-28) nas quais a educação torna-se um caminho útil e facilitado por essa conformação.

Para tanto, a educação passa a ser vista como investimento, como mercadoria e como forma de inserção da lógica neoliberal. Nesse universo, em que tudo é passível de compra e venda, tudo pode ser precificado, mensurado, aprimorado, o sistema público de ensino, em todos os seus níveis educacionais, passa a ser pressionado pelo atendimento das demandas de capital, as quais exigem mais e mais cortes de orçamentos (Mészáros, 2008). Não por acaso, nas décadas de 80 e 90, a educação Brasileira sofreu inúmeras modificações curriculares de cunho neoliberal, incitando a padronização de currículos, com influência do Banco Mundial e entidades privadas ligadas à educação. (Macedo, 2014). Foram nessas mudanças e nas que se seguiram até a promulgação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC em 2018 que a educação pública Brasileira obteve uma nova roupagem, a fim de quebrar o estereótipo de ineficiência, em busca de elementos como qualidade, eficiência e implementação do capital humano tão caro ao neoliberalismo. A BNCC, in-

clusive na Educação da infância, está permeada fortemente pela lógica neoliberal (Agostini, 2017).

A Educação Infantil não ficou fora do jogo. Em que pese a BNCC tenha mantido elementos de consolidação de direitos da infância e seu reconhecimento enquanto sujeito de direitos, dotado de singularidades e peculiaridades, o documento criou mecanismos para que a modulação da infância de cunho capitalista fosse efetivada. O capital, por meio da BNCC, enquanto exercício de um poder “ se interessou pelas crianças para fazer com que se tornassem utilizáveis, suscetíveis a investimentos rentáveis, capazes de aprendizagem eficaz, saudáveis” (Bujes, 2015, p. 277). Por isso, hoje, “governa-se a infância com o objetivo de conduzi-la para determinados “lugares” numa cultura, para determinadas posições numa sociedade e para determinadas formas de vida já partilhadas por aqueles que já estavam aí” (Veiga-Neto, 2015, p. 55). Por isso, “as crianças pequenas constituem hoje um importante alvo de estratégias que visam governá-las, indicando como se pretende investir em sua capacitação para que produzam as crianças adequadas às configurações dominantes da sociedade do presente” (Bujes, 2015, p. 263).

Da mesma forma que Carvalho (2015, p. 26) aponta que, “[...] para haver governo da infância, foi necessário criá-la como objeto de análise, de classificação e diferenciação”, a escola, por excelência, é o melhor modelo de organização, mensuração, classificação e conformação humana, tendo em vista que, também na Educação Infantil, a infância é classificada e determinada por meio de processos. Os famosos portfólios, anotações e registros docentes são os exemplos claros dos olhos e observações sobre as crianças, determinando seu bom ou mau comportamento, sua saúde ou sua doença. A infância, portanto, há muito tempo vem sendo governada, tanto com a exaltação de sua existência, quanto pela criação de estratégias e, dentre elas, as escolares, a fim de promover a educação, o cuidado e a socialização das crianças, dentro de uma tipagem específica.

[...] a infância foi o foco precípua de todas as estratégias de governo. Em primeiro lugar, pelo fato de ela emergir correlacionada à população e aos interesses socioeconômicos de se produzir um número conveniente de indivíduos conforme a distribuição das energias demandadas a todo tipo de produção social: geração e gestão de riqueza, da saúde, da aplicação de saberes, de distribuição e aproveitamento das forças de trabalho, enfim, infância como promessa de renovação política dos códigos convenientes à construção de uma sociedade normal (Carvalho, 2015, p. 27).

Como já expresse em outras oportunidades (Agostini, 2017), o fato do ingresso da criança de forma obrigatória na escola¹¹ também facilitou o controle da infância, de forma a gerir essa parcela da população, por meio de cálculos programáveis pelas tecnologias de poder e de controle, ajustando as crianças ao modelo de infante pré-determinado. Trata-se do controle do tempo, do espaço e da forma de condução e de se autoconduzir da infância, o que contribui para uma formatação eficiente das crianças.

A escola, enquanto um processo natural da sociedade, surge enquanto um modelo muito eficaz para normalizar, conduzir e moralizar a infância, de forma que a obediência, a permanência do fluxo escolar e a ocupação da mente seja uma constante (Cervi, 2013). Trata-se a escola hoje de uma tecnologia de poder e uma disseminação de uma racionalidade muito específica, para que forme corpos úteis, dóceis, obedientes e investidores de si mesmo, desde muito cedo (Lemos, 2015). E foram as legislações permeadas de retórica neoliberal que contribuíram substancialmente para esse fim.

Em detrimento da Base, as legislações seguintes podem constituir-se como um exemplo da influência neoliberal sobre a infância, de forma

11 A Emenda Constitucional n. 59 de 2009 foi além e promulgou a obrigatoriedade do ingresso na Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos de idade, na modalidade de pré-escola e facultativo para crianças de 0 a 3 anos em creches.

a concretizar os elementos de confrontação e formação para objetivos neoliberais. Como vimos na seção anterior, os campos de experiência disciplinam uma condução da educação da infância com foco na própria infância, nas suas peculiaridades, na busca da construção do indivíduo em relação com o outro e com o mundo que o cerca. Por definição, quando se trata de um trabalho na Educação Infantil baseado em campos de experiência, devemos considerar que esse trabalho consistirá em “colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças” e que irá “compreender a ideia de experiência como contínuas e participativas interações dos meninos e das meninas privilegia as dimensões de ação destes com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade” (Fochi, 2015, p. 221). Nessa perspectiva, “a possibilidade de produzir conhecimentos com as crianças a partir de um currículo organizado por campos de experiência é assumir que o conhecimento é construído dentro de nós e não fora” (Fochi, 2015, p. 227). Os campos de experiência aproximam-se das tradições humanas, não ficando em um terreno rígido e cerrado, o que abre brecha para reinventar-se e re-articular-se, a cada chegada de um novo membro.

Os campos, baseados em princípios de ludicidade, continuidade e significatividade das experiências, indicam importantes estratégias para o trabalho com as crianças na Educação Infantil. O lúdico significa organizar o contexto para que possa haver um acesso das crianças a um repertório de informações fornecidas de forma ampliada, em que a ação será exercida. O exercício da imaginação e o uso de materiais não estruturados com pequenos brinquedos (uma caixa de papelão e um bichinho de pelúcia, por exemplo). A continuidade representa o crescimento exponencial e a qualidade da experiência das crianças, tendo em vista que sua realidade em regra é dotada do aqui e do agora. Todavia, essa continuidade exige condições objetivas de tempo (permanência na investigação), materiais (quantidade suficiente para que todos possam

interagir sem serem interrompidos), espaço (locais diversos de atuação para não cair em monotonia) e de grupo (garantindo a interação). A continuidade demonstra que os campos de experiência não atuam de forma isolada. Já a significatividade advém do lúdico e da continuidade, criando significados especiais para a criança, tanto da atividade prazerosa do lúdico quanto da continuidade que permite desenvolver aquilo que já está na criança, esperando um estímulo para desenvolver-se. Neste sentido, o significado é produzido por meio da autoria (construídos pelo próprio sujeito), eleição (estado contínuo de escolha) e provisoriidade (podem ser refeitos, porque são fruto daquilo que se experienciou em determinado momento).

Neste sentido, não há como mensurar um trabalho fixo na Educação Infantil, tendo por base que as atividades devem seguir o fluxo da infância, suas curiosidades e seu desenvolvimento. Certamente, não se retira daqui qualquer orientação no sentido de que não haja planejamento, o que é indispensável por parte do docente, mas ele não se torna engessado, pré-entabulado ou determinado para alguma forma específica. Todavia, seguindo as tendências neoliberais, por meio do EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 02/2020 – CGPLI¹², a Educação Infantil foi inserida no projeto nacional pela adoção do livro didático, ocorrido no ano de 2022, para a aplicação no ano de 2023. A proposta, que fez parte do Plano Nacional de Alfabetização (“Tempo de Aprender”, DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019), foi revogada pelo atual DECRETO Nº 11.556, DE 12 DE JUNHO DE 2023, mas seus efeitos¹³ ainda perduram sobre a educação das crianças em todo o país, havendo possibilidade de

12 Mais informações vide: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022>.

13 O texto objetiva fazer uma análise conceitual e não *in loco* da aplicação dos livros didáticos para a Educação Infantil. Todavia, isso pode servir de base para análises de campo de futuras pesquisas.

questionar a inclusão, a sua formatação e quais objetivos ela atende.

Dessa forma, podemos considerar que a proposta de inserção dos livros pode ser considerada uma forma de inserção da lógica neoliberal sobre a infância, tendo em vista que a formatação dessa etapa educacional sobre a orientação pura e simples de um livro didático desconsidera todas as peculiaridades e singularidades dessa etapa educacional. Trata-se de um verdadeiro governo da infância, em que o neoliberalismo se apossa das crianças, cada vez mais cedo, em nome da construção de um indivíduo formatado aos moldes capitalistas. Por isso, a análise de tal programa é o que será tratado, na seção a seguir.

O programa nacional do livro didático para a infância: consolidando a influência neoliberal sobre a infância

O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD é um dos programas governamentais mais antigos no país¹⁴, tendo iniciado no ano de 1937, por meio de três legislações iniciais principais: O Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que criou o Instituto Nacional do Livro; o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País; e o Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, que consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º. O objetivo

14 Para mais informações históricas, consulte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,nomes%20e%20formas%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o>

primordial do programa foi o de atender os estudantes da rede pública do país com o fornecimento de livros didáticos, sendo estendido com o passar dos anos para instituições comunitárias confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público. A opção, processo de escolha e distribuição dos livros seguem o fluxo pré-determinado pelo governo e ocorre todos os anos, para o ano subsequente¹⁵.

Até 2022, a Educação Infantil não integrava o rol de instituições contempladas com livros didáticos, apenas com livros literários. A justificativa sempre atendeu princípios das legislações e especificidades da infância, as quais não indicam o uso do livro justamente pelo fato de que os objetivos da Educação Infantil baseiam-se no cuidado, na brincadeira, na convivência e interação, na descoberta de si e do outro. Além disso, não constitui objetivo da Educação Infantil a formalização da alfabetização, a leitura ou escrita sistemáticas, o que não justificaria a utilização de um livro didático.

Todavia, por meio do EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 02/2020 – CGPLI¹⁶, em 2022, a Educação Infantil foi inserida no projeto nacional pela adoção do livro didático, para a implementação no ano de 2023. Embora a proposta, que fez parte do Plano Nacional de Alfabetização (“Tempo de Aprender”, DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019), foi revogada pelo atual DECRETO Nº 11.556, DE 12 DE JUNHO DE 2023, mas em consulta¹⁷ ao PNLD de 2023, com exercício no ano de 2024, a inclusão da EI ainda persiste.

15 Para conhecer o processo, consulte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld>

16 Vide íntegra do edital no seguinte link: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022/EditalPNLD2022Consolidado6RETIFICAO22.03.2023.pdf>

17 Vide íntegra do programa: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld>

O edital CGPLI 02/2020, ao constituir equipe avaliadora das obras, permitiu a análise e seleção de obras que atendessem a Educação Infantil, fornecendo materiais impressos e digitais tanto para gestores quanto para professores. O edital também previu a seleção de livros didáticos para a infância, a partir de crianças pequenas pré-escola I (4 anos) e crianças de 5 até 6 anos, pré-escola II. Ademais, o edital deixa claro que um dos objetivos de inserção do livro didático na infância é a preparação para alfabetização, como podemos observar no extrato do edital que segue:

Quadro 1 – Objeto 3: Obras pedagógicas de preparação para a alfabetização baseada em evidências

Categoria de inscrição	Volumes	Guia de Preparação para Alfabetização - Impresso	Guia de Preparação para a Alfabetização - Digital
		Máximo de Páginas	
Pré-Escola	Volume único	70	Versão em PDF do Guia de Preparação para a Alfabetização - Impresso

Fonte: edital de convocação nº 02/2020 – CGPLI - Ministério da Educação

Efetivamente, sem querer adentrar no mérito do trabalho realizado pelos avaliadores, é preciso conceber que a Educação Infantil, a partir desse ponto, foi inserida no rol de produção de material didático para a educação pública, acompanhando uma lógica neoliberal para a educação, que se apropria de processos, formatação e materiais, com objetivos claramente de conformação para o modelo indutor neoliberal cada vez mais cedo. Neste sentido, é preciso lembrar que, de acordo com Veiga-Neto (2015, p. 55): “governar a infância significa educar as crianças, moldando-lhes a alma que é, ao mesmo tempo, efeito e instrumento de uma anatomopolítica dos e sobre os corpos infantis”. Assim sendo, o livro didático torna-se uma ferramenta potente nesse processo.

Segundo Souza (2023), o Programa Nacional de Alfabetização tem forte influência neoliberal que acompanha a história da educação Brasileira, desde meados de 1980, desconsiderando normativas para a infância, as quais disciplinam uma forma muito distinta de ver as crianças e conduzir o processo pedagógico. A alfabetização por evidências referida pela normatização significa a escolha de um processo observado por evidências científicas, que se consubstancia num único método: o fônico. Todavia, essas concepções não dialogam com as especificidades e o aspecto democrático das legislações Brasileiras sobre a infância. Outrossim, as especificidades da infância não comportam a utilização de um material pré-estabelecido, fixado, no qual a criatividade da infância não possa ser exercida. Não há justificativas para o uso de um livro didático pelas crianças da Educação Infantil.

É preciso lembrar, nesse ponto, que tanto a Base (com as ressalvas necessárias) quanto as normativas anteriores estipularam uma forma educacional voltada para a infância, com o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos. A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estipula que a criança deve estar no centro do processo educativo. Estando no centro do processo, é fato que todas as peculiaridades do ambiente que ela vive devem ser levadas em consideração para uma proposta pedagógica, já que sua aprendizagem dá-se por meio da interação. O currículo assim como toda a prática pedagógica e os materiais a serem utilizados devem estar, portanto, inseridos na sua cultura, na vida das crianças e de suas famílias, das práticas sociais e culturais (Finco; Barbosa; Faria, 2015). O texto da DCNEI inovou substancialmente em relação aos textos anteriores, principalmente, pelo novo enfoque que apresenta para a Educação Infantil, a qual não se mostra como um suposto ato preparatório para educação fundamental, mas processo que leva em consideração o indivíduo criança.

A Base, por seu turno, embora haja diversas críticas a sua construção (Agostini, 2017), também buscou proteger os direitos da criança de forma amplificada, sem interpelar de forma tão abrupta conhecimentos e aprendizagens características de outras etapas da educação, como é o caso da alfabetização. A alfabetização não é e nunca foi um objetivo ou direito da educação da infância. Os direitos defendidos ficam dispostos a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os campos de experiência solidificam os direitos e estimulam o conhecimento sobre alfabetização de forma lúdica, espontânea e não formalizada como o método fônico.

Dessa forma, o que observamos é que a legislação vigente sobre a educação das crianças, anterior à BNCC (como na Base, em alguma medida), diferentemente do que suscita a lógica neoliberal, é baseada em “formação humana”, completa e integral, de forma a atender as peculiaridades e singularidades das crianças e da infância, e não fica apenas “centrada numa visão instrumental da educação e na mera aquisição de competências previamente definidas tendo em vista apenas a inserção no mercado de trabalho”(Barbosa et al, 2016, p. 01). Todavia, o PNA e o edital de inserção do livro didático na infância foram contrários a essa orientação, aplicando materiais prontos à Educação Infantil, que indicam “uma redução da própria função da Educação Infantil, a qual passa a ser gestada pela lógica da escolarização tradicional que nega os processos e as experiências”. Nesse processo de aproximação da Educação Infantil ao modelo do Ensino Fundamental, em que a alfabetização é prevista enquanto processo de aprendizagem, “antecipam-se processos minimizando os grandes eixos das interações e das brincadeiras” (Barbosa et al, 2016, p. 01). E isso confirma a tendência em que a “educação da infância insere-se, pois, num conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e de normalização” (Bujes, 2002, p.24).

A inserção do livro didático na infância pode implicar na destituição das crianças do direito de descobrir e experimentar processos de escuta e fala que vão muito além da oralidade e escrita, e que integram inúmeras possibilidades de expressão, comunicação e instituição do pensamento e da imaginação, como é defendido pelas Diretrizes de 2009, por exemplo. Esse processo, igualmente, pode ensejar interpretações na necessidade de empregar o texto literário como forma de iniciação à aprendizagem de grafemas e fonemas, sendo que a literatura na Educação Infantil objetiva, principalmente, a construção do lúdico e do imaginário. Essa ação também pode contribuir para a retirada da imagem da Educação Infantil como etapa própria da Educação Básica, diferente das outras e que, por esses motivos, têm suas peculiaridades imanescentes, sobretudo, em relação a um projeto que respeita a criança em sua singularidade como sujeito de direitos e com direito a vivenciar uma infância integral, como referem às DCNEIs (Nunes *et al*, 2017).

E, de acordo com as próprias estatísticas apresentadas pelo Ministério da Educação, a adoção do livro didático na Educação Infantil foi de larga escala, atendendo um grande número de crianças no país. Isso pode ser percebido no gráfico que segue, que refere que mais de dois milhões de crianças passaram a utilizar o livro didático.

Figura 1 - Dados estatísticos da amplitude do Livro didático na EI

Publicado em 01/01/2013 11h49 | Atualizado em 01/06/2023 14h03

Compartilhe: [f](#) [X](#) [🔗](#)

PNLD

O PNLD é direcionado à aquisição e à distribuição de livros e materiais didáticos para os alunos da educação infantil, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio.

2023 - Didático

Para uso no ano letivo de 2023, houve a primeira aquisição de livros e materiais didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (PNLD 2023 - objeto 1), reposição dos livros e materiais didáticos para Educação Infantil (PNLD 2022 - objeto 1), reposição para os anos finais do Ensino Fundamental (PNLD 2020) e para Ensino Médio (PNLD 2021 - objeto 2), atendendo a estudantes e a professores de toda a educação básica do país.

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	49.629	2.445.855	2.464.623	R\$ 46.745.188,27
Ensino Fundamental - anos iniciais	81.558	11.548.222	74.048.926	R\$ 789.217.754,57
Ensino Fundamental - anos finais	47.306	10.066.299	12.981.858	R\$ 170.499.734,52
Ensino Médio	20.470	6.672.998	13.078.100	R\$ 182.274.236,85
TOTAL		30.733.374	102.573.507	R\$ 1.188.736.914,21

Fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

É preciso lembrar que alternativas como essa nada mais significam do que a inserção das concepções neoliberais na educação, que não se estipulam apenas nas alterações legislativas, mas também nos materiais pedagógicos, o que indica que “a atuação no campo pedagógico passa a ser constituída por uma série de discursos que circulam e que legitimam determinadas formas de fazer educação. O que se diz sobre ensino, o que se fala sobre o saber pedagógico ou sobre ação docente constitui determinadas verdades” (Machado; Lockmann, 2014, p. 1596). Dessa forma, o que está em jogo no currículo escolar, e na educação como um todo, não se refere apenas aos conteúdos e as diretrizes metodológicas, mas, no limite, uma determinação de um tipo específico de ser humano (Pereira, 2015).

Em detrimento a essa tendência, a qual pode permanecer, em que pese a revogação da legislação, é preciso defender uma educação das

crianças baseada na chamada Pedagogia da Infância. Por Pedagogia da Infância, entendemos aquela que “terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (Rocha, 2001, p.31). Segundo Gonçalves (2015, p. 48), encontramos esforços para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil nas seguintes autoras: Guimarães e Leite (1999), Barbosa (2000, 2006), Strenzel (2001), Cerisara (2004), Faria (2005, 2007), Kishimoto (2007), Kshimoto e Pinazza (2007) e Pinazza (2007).¹⁸

Essa Pedagogia tem como base a criança e seus processos de constituição como expressão, afeto, sexualidade, socialização, brincar, linguagem, movimento, fantasia e imaginário. Essa Pedagogia pressupõe o reconhecimento de uma criança real, detentora de direitos, de forma plena e que, por isso, não é simples aluno, da mesma forma que deve superar a hegemonia da Psicologia e relacionar-se com outros âmbitos do conhecimento (Rocha, 2001). Já objeto principal de preocupação é a própria criança, “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”. (Rocha, 2001, p. 31)

Assim, com base na Pedagogia da Infância, os campos de experiência se adequam, já que refletem o mundo cotidiano de experiências das crianças, em que elas estão sujeitas, descobrem o mundo e interagem na busca de seu próprio eu, do outro e do universo a sua volta. Em uma escola assim, as experiências são valorizadas de forma individual e coletiva, as quais poderão ser articuladas nos níveis escolares superiores. Dessa forma, a Pedagogia dos campos de experiência “é relacional, ou seja, o conhecimento é produzido na interação entre a criança e o mun-

18 Referências feitas na pesquisa de Gonçalves (2015).

do, entre os adultos e as crianças, entre as crianças e as outras crianças. É uma pedagogia que reivindica estar aberto para a complexidade que é conhecer e conhecer-se” (Fochi, 2016, p. 01).

Ademais, é necessário afirmar que os campos de experiência são uma importante “mudança de paradigma, da mudança da lógica da antecipação artificial de conteúdos para o importante reconhecimento de que o ato educativo não se deve apressar, porque o importante está acontecendo aqui e agora” (Staccioli, 1998, p. 57, *apud* Fochi, 2016, p.01). Neste sentido, Barbosa e Richter (2015, p. 196) afirmam que o currículo de Educação Infantil (e aqui acrescentamos as práticas pedagógicas, os materiais utilizados e o processo educacional como um todo) deve estar realmente inserido na vida das crianças e suas famílias, em suas práticas sociais e culturais, “ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquelas que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado”, esse currículo deverá considerar ainda “a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo”. Conforme bem nos lembra poeticamente Abramowicz (2011, p.20-21), “a criança é ao mesmo tempo universal, individual e singular”, no sentido que se constitui num devir, ou seja, “um futuro que ainda não está e não é”, mas que representa “o tempo intempestivo, o tempo de ruptura, a fratura, a descontinuidade daquilo que não sabemos, não somos, não está, estamos em via de nos diferir, e que será inventado”.

Assim, é necessário constituir e defender uma educação da infância voltada para as crianças, para as singularidades e peculiaridades dessa etapa de vida, permitindo o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Mesmo que a influência neoliberal seja hegemônica em nosso tempo, sempre é possível o trabalho da educação da infância, a possibilidade da

construção de uma pedagogia da infância, feita pela e para a criança. É essa possibilidade que alimenta o “aprender e do ensinar com sentido” (Gadotti, 2005, p.11) e o esperar na perspectiva freireana.

Considerações finais

A Educação Infantil é uma das etapas mais importantes da formação humana, tendo em vista que ela consubstancia o desenvolvimento da criança, suas descobertas, sua constituição enquanto sujeito em um espaço de socialização para além e diferente nos vínculos familiares. Trata-se de um momento ímpar, que é dotado de beleza e profundidade, mas também que precisa ser cuidado, observado, defendido e respaldado legalmente para que se constitua um processo pensado para e pela criança. Todavia, a racionalidade neoliberal também atingiu a infância, lançando os seus princípios e valores, constituindo uma concepção de mundo própria e objetivando um modelo formatado muito específico de criança.

A inserção de livro didático na Educação Infantil representa um exemplo muito claro da investida neoliberal do controle da infância. O trabalho deve ser modulado, regulamentado, disposto naquilo que o livro indica, desconsiderando as especificidades da infância. Embora o objetivo aqui não tenha sido analisar *in loco* os efeitos disso, é possível perceber a configuração de tendência de controle da infância que se instala por iniciativas como estas. A adoção do livro didático na Educação Infantil tende a focar o trabalho nos conteúdos e em atividades repetitivas de exercícios de escrita em detrimento das interações e do brincar, considerados elementos essenciais para o desenvolvimento infantil. Alguns estudos recentes (Araújo e Silva, 2021; Brandão e Silva, 2017; Araújo, 2017; Silva 2018) têm mostrado que redes públicas de ensino que estão optando por adquirir livros didáticos padronizados para seus sistemas de ensino acabam transformando as salas de aula da Educação

Infantil em espaços e tempos de exercícios padronizados, num processo limitado de treino perceptivo-motor, diminuindo, assim, a possibilidade de tratar os temas de estudo de forma contextualizada, realizando uma enorme quantidade de atividades repetitivas. O espaço do brincar, do interagir com outras crianças, o desenvolvimento dos cinco sentidos (olfato, paladar, audição, tato e visão) são comprometidos porque as crianças precisam cumprir tarefas exaustivas de preenchimento de atividades escritas propostas pelos livros padronizados.

Estamos diante de mudanças das quais talvez não tenhamos controle, compreensão de totalidade ou consciência ampliada das consequências que certas decisões educacionais produzem nas futuras gerações. Para além da narrativa da qualidade da educação, que traduz os interesses dos organismos internacionais (OCDE, BM, BIRD, dentre outros), fortemente ovacionada pela mídia com a intenção de produzir eficiência e eficácia no sistema educativo, percebemos mecanismos de formatação e controle que instrumentalizam a Educação Infantil para adequá-la à racionalidade neoliberal que sutilmente vai transformando a escola numa empresa (Laval, 2004; Dardot; Laval, 2016). Suscitar o debate, explicitar os pressupostos que se fazem presentes nas reformas neoliberais da educação e apresentar medidas para conter o avanço dessas tendências, como é o reforço da Pedagogia da Infância, podem ser alternativas salutares para o fortalecimento dos docentes na atuação contrária desse caminho instrumentalização da infância.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da educação infantil**: a base nacional comum curricular em discussão. Orientador Jerzy André Brzozowski. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas. Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1566/1/AGOSTINI.pdf>. Acesso em: nov 2018.

ARAÚJO, Liane Castro. Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de educação**, v. 12, n. 24, p. 344-361, 2017.

ARAÚJO, Renata Adjaína Silva de; SILVA, Aleksandro da. O uso do livro didático na educação infantil: quais implicações para o ensino da leitura e da escrita? **VCONBALF: políticas, práticas e Resistências**. Florianópolis, Udesc, 2021. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1432/1117

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sérgio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é Básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Revistas Debates em Educação**. v. 8, nº16, Maceió, p.11 a 28, jul./Dez de 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debates-educacao/article/view/2492/2131>>. Acesso em 01 mai 2017.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de Experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil Brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p.185-198.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; SILVA, Alexsandro. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 440-449, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394 de 20**, de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. **Ministério da Educação e do Desporto**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 25 out 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 abr 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em 18 out 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun 2023. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=11556&ano=2023&data=12/06/2023&ato=178gXR610MZpWT849#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%2011.556%20de%2012%20de%20junho%20de,2023%20Ementa%3A%20Institui%20o%20Compromisso%20Nacional%20Crian%C3%A7a%20Alfabetizada>. Acesso em 18 out 2023.

BUJES, Maria Isabel E. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, Haroldo de, et al. **Michel Foucault: O governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Coleção Estudos Foucaultianos, 2015, p. 259-280.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinaria**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, Alexandre Fiore. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: HAROLDO, Resende de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 25-48.

CERVI, Gicele Maria. **Política de gestão escolar na sociedade do controle**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal [recurso eletrônico] /Tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Campos de Experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de Experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil Brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 233-245.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividades nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de Experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil Brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 221-232.

FOCHI, Paulo Sergio. A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio**, Edição 49, outubro de 2016. Texto on-line. Disponível em:<<https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/12859/a-didatica-dos-campos-de-experiencia.aspx>>. Acesso em 01 mai 2016.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Curitiba: Positivo, 2005.

GONÇALVES, Jaqueline da Silva. **Pedagogia da Educação Infantil**: Avanços, desafios e tensões. Curitiba/PR: Appris, 2015.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. A UNESCO e o governo da infância por meio do capital social: problematizando práticas de segurança. In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.115-125.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público** [recurso eletrônico] / Christian Laval; tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian; PIERRE, Dardot. **La pesadilla que no acaba nunca: el neoliberalismo contra la democracia**. Tradução Afonso Díez. Barcelona: Gedisa Editorial, 2017. (recurso eletrônico).

MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, Escola, Professor. **Revista e-Curriculum**. São Paulo: SP. v. 12, nº 3, p. 1591-1613, out./dez./2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21670/16304>>. Acesso em 03 ago 2016.

MACEDO, Elizabet. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas De Sociabilidade Produzindo Sentidos Para Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>. Acesso em 03 ago 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital** [recurso eletrônico]. 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o Presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal.** São Paulo – Paulus, 2012.

NUNES, Maria Fernanda, et al. **Posicionamento do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil em relação à terceira versão da BNCC.** Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-critica-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em 01 mai 2017.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Disputas curriculares: o que ensinar de sociologia no ensino médio? **Revista Ciências Sociais Unisinos.** São Leopoldo/RS. Vol. 51, N. 3, p. 261-267, setembro/dezembro 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.03/5045> Acesso em 03 ago 2016.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação.** n. 16, p. 27-34, Jan/Fev/Mar/Abr/ 2001, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>>. Acesso em 24 mar 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O futuro começa agora: da pandemia a utopia.** 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2021.

SILVA, C. M.G. **Análise da qualidade das atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética nos apostilados de ensino para a educação infantil: o que dizem as professoras sobre as atividades?**2018. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SOUZA, Flávia Burdzinski de. **Eu vejo o futuro repetir o passado**: a natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019-2022) para as crianças da educação infantil Brasileira. 2023. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2023. Disponível em: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/2529>. Acesso em 17 out 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Porque governar a Infância?** In: RESENDE, Haroldo (org). Michel Foucault: o Governo da infância. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2015, p. 49 a 56.

Capítulo 5

O NEOLIBERALISMO NOS ESTUDOS DA INFÂNCIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA BASE DE DADOS ENTRE 2000 E 2022

Ademilson de Sousa Soares - UFMG
João Marcelo dos Santos Pereira - UFMG
Paola de Castro dos Santos - UFMG

Introdução

A base de dados examinada, composta de dissertações, teses, trabalhos da ANPED e artigos científicos (revistas A1 e A2), foi construída a partir de alguns pressupostos que precisam ser considerados, pois, antes, durante e depois de nossas pesquisas é imprescindível dialogar com as conquistas do passado e as perspectivas do futuro. As fontes de pesquisa podem “falar” de várias formas, mas elas não falam por si mesmas. Cabe, portanto, a quem pesquisa, fazê-las “falar”. Conhecer e questionar o que já sabemos é fundamental. Para não repetir o que já foi feito e pesquisado, um caminho profícuo seria não esquecer os passos já trilhados por pesquisadores e pesquisadoras¹⁹, aprendendo a dialogar com a memória científica do campo, mantendo a vigilância epistemológica. Adotamos a metapesquisa²⁰ como estratégia metodológica para analisar

19 Optamos por mencionar, no decorrer do texto, os “pesquisadores” e as “pesquisadoras”. Reconhecemos a disparidade de oportunidades entre gêneros no campo da pesquisa científica, mas destacamos que, no campo dos estudos da infância e da Educação Infantil, o grupo das mulheres é amplamente majoritário.

20 Cf. Mainardes (2018).

o tema do neoliberalismo no presente texto. A pergunta que orientou a investigação e mobilizou a produção desse texto foi: Como o neoliberalismo aparece nos trabalhos dos estudos da infância no Brasil entre 2000 e 2022? Tonieto e Fávero (2023) nos ajudam no trabalho de metapesquisa quando indicam dificuldades de pesquisadores/as para assumirem posicionamentos teóricos e epistemológicos em suas produções, pois, mesmo quando explicitam elementos metodológicos, permanecem fragilidades no campo das pesquisas educacionais. No caso dos estudos da infância, essa situação não é diferente. Nas dissertações, como produção inicial, podemos entender por onde começa a caminhada de investigação. Já o exame das teses sinaliza os passos mais consistentes e os posicionamentos próprios de cada pesquisador/a. Para análise, consideramos a “dissertação em si” como a porta de entrada na formação do pesquisador e a “tese em si” como a porta de saída. Ou seja, avaliamos que, na conclusão do doutorado, um ciclo formativo e de produção é concluído, e em ambos os casos as pesquisas precisam de divulgação e compartilhamento. Um espaço privilegiado para o compartilhamento de nossos estudos são as Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Entender os trabalhos ali apresentados é entender a movimentação de pesquisadores/as em direção ao julgamento crítico de suas produções pela comunidade científica para além de suas unidades acadêmicas de origem. Já a publicação de artigos em revistas qualificadas é um passo a mais na caminhada de pesquisadores/as.

Um estudo científico parte da necessidade de romper com representações comuns que são pré-noções presentes na comunidade acadêmica sobre o que observamos e já sabemos. Os sinais visíveis de mal-estar diante daquilo que ignoramos não devem nos levar a assumir posições/opiniões peremptórias diante de realidades difíceis de conhecer e de compreender. Sinais invisíveis esperam para serem decifrados. Fatos

aparentemente inexplicáveis que permanecem ausentes das pesquisas e dos discursos merecem a nossa atenção (Bourdieu, 2011). Nos últimos 30 anos, o campo dos estudos da infância tem crescido, e as pesquisas sobre bebê, criança, infância e educação também. A pesquisa sobre essas pesquisas pode revelar sinais, noções e representações mais ou menos visíveis que circulam entre pesquisadores/as. Assim, temas e questões recorrentes, emergentes e ausentes da produção poderão ser revelados.

Ao estudar a origem coletiva e muitas vezes oculta de nossas pesquisas, podemos contribuir para nos comprometer com o avanço e o aperfeiçoamento de nossa produção. O ser social que nos constitui na coletividade supõe participação individual/subjetiva comprometida e engajada, conforme aponta Stetsenko (2021), dentre outros. Parafraseando António Nóvoa, podemos dizer que boa parte da “voz da ciência” é feita da “voz do/a cientista”, e boa parte da voz do/a cientista é feita pela voz coletiva da ciência como produção social.

Nesse sentido, ao realizar pesquisa sobre pesquisas é importante explicar as intenções e os princípios dos procedimentos que adotamos, colocamos em prática e que geram os resultados que apresentamos em nossos estudos. A interrogação científica inclui, dentre outras dimensões, reflexividade, percepção do campo, compreensão das estruturas sociais, tentativa de controle dos efeitos que a pesquisa gera e domínio dos possíveis efeitos das perguntas que dirigimos à realidade investigada. Não há inocência epistemológica na pesquisa, mas existe a defesa de inocência sem ter a consciência de sua impossibilidade. A ciência que propomos sabe e assume, por um lado, que não somos neutros, mas que, por outro, nos esforçamos para “conhecer e dominar mais completamente possível nossos atos inevitáveis de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente” (Bourdieu, 2011, p. 695). Assumimos que não há neutralidade inocente, mas que trabalhamos em prol da objetividade científica. Os estudos da infância carregam o desejo

de compreender mais e melhor as crianças e suas infâncias em múltiplos contextos. É compromisso de quem pesquisa mostrar aquilo que descobre procurando ser fiel à realidade para além da pragmática que marca os processos de produção e de divulgação das pesquisas. Defendemos que o conteúdo objetivo, evidente e latente, veiculado em dissertações, teses, trabalhos da ANPEd e artigos, deve ser analisado para além da suposta oposição entre conhecimento consciente e inconsciente, entendendo que essa oposição pode ser falaciosa. Por isso, a intervenção de quem analisa objetivamente tal conteúdo é tão difícil e tão necessária, fazendo que a infidelidade seja, por vezes, a condição determinante para a fidelidade, já que inevitavelmente ninguém escapa da lógica inconsciente que predomina no meio acadêmico (Bourdieu, 2011).

De qualquer forma, a explicitação clara dos critérios que orientam o ponto de vista apresentado ou analisado revela nosso esforço de deixar claro e manifesto o ponto de vista presente na “voz da pessoa” e na “voz da ciência”. A passagem inconsciente de uma voz para a outra deve ser sempre recusada. Quem faz ciência social não ignora que seu ponto de vista é um ponto de vista sobre outro ponto de vista e sabe que, se pudesse estar no lugar do outro, certamente pensaria e falaria como ele fala e pensa (Bourdieu, 2011).

Nessa perspectiva, a base de dados dos estudos da infância e Educação Infantil, em dissertações, teses, trabalhos da ANPEd e artigos em revistas A1 e A2, entre os anos de 2000 e 2022, está concluída e foi organizada no decorrer de 11 anos de trabalho, contando com a participação de diversos professores/as e estudantes de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Partimos do balanço feito por Rocha (1999) como a referência inicial e temporal, que foi o ano 2000, logo após a conclusão da pesquisa da autora, para o levantamento da produção que compôs a base de dados.

Para a localização dos trabalhos que integram a base de dados – to-

dos disponíveis on-line –, utilizamos termos e palavras-chave que mobilizam pesquisadores/as do campo. Do lado dos sujeitos, utilizamos “bebê”, “criança” e “infância”. Do lado da escola, “creche”, “pré-escola” e “Educação Infantil”. Por meio dessas palavras, buscamos e incluímos dissertações e teses defendidas em programas da área da educação, disponíveis no portal da Capes, e foram excluídas dissertações e teses defendidas em programas de outras áreas de pesquisa. Com o mesmo procedimento, procuramos trabalhos completos apresentados em todos os Grupos de Trabalho (GTs) da ANPED²¹ e artigos publicados em revistas classificadas como A1 e A2 no *qualis* Capes de periódicos.

Quadro 1 – Base de dados dos estudos da infância entre 2000 e 2022

Trabalhos	Total	%
Dissertações de mestrado	1785	40,75%
Teses de doutorado	551	12,57%
Trabalhos completos da ANPED	583	13,32%
Artigos em revistas <i>qualis</i> A1 e A2	1461	33,36%
	4380	100%

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

O total de 4380 trabalhos identificados foram salvos e arquivados em grupos nomeados como “dissertações”, “teses”, “textos ANPED” e “artigos”, e estes estão organizados em planilha, contendo campos com títulos, palavras-chave, autores, orientadores, universidades, revistas, GTs e ano de publicação. Todos os trabalhos foram inseridos em pastas do *Google drive* que permitem gerar um *link* de acesso automático ao texto. Também organizamos uma lista ano a ano com todos os trabalhos da base de dados na forma de referência e de acordo com a norma da

21 O trabalho de Rocha (1999) foi atualizado com o balanço dos trabalhos do GT 07 da Anped. Cf. Rocha (2010).

ABNT vigente, inserindo, ao final de cada referência, a expressão “Para acessar, clique aqui”, direcionando o acesso a cada trabalho mencionado na base de dados. Esta base de dados será divulgada em forma de *ebook*, com o objetivo de contribuir com novos estudos sobre bebês, crianças, infâncias e instituições de Educação Infantil em suas diversas abordagens teóricas e metodológicas. Isso ocorrerá a partir, dentre outros, do conceito de matriz epistemológica, evidenciado no trabalho de Martins (2019), “Enfoque das Epistemologias da Política Educacional” (EEPE), proposto por Tello e Mainardes (2015) e discutido por Pereira (2022), e da relação entre memória bibliográfica, base de dados e epistemologias proposta por Soares, Pereira e Santos (2021).

Esse texto, além dessa introdução, propõe, inicialmente, uma discussão teórica e conceitual sobre o neoliberalismo para, em seguida, analisar os trabalhos do campo dos estudos da infância que tematizam as políticas neoliberais. Finalmente, apresentamos algumas conclusões provisórias e as referências bibliográficas utilizadas para a escrita.

Neoliberalismo: discussões teóricas do conceito

Como a realidade da sociedade capitalista regida pelo neoliberalismo cada vez mais hegemônico aparece nas pesquisas no campo dos estudos da infância? Busato, Reif e Possas (2019) propõem uma releitura crítica e integradora de Keynes (1883-1946) e Kalecki (1899-1970) para a compreensão do estado atual de coisas, em que as políticas neoliberais buscam concentrar os capitais nas mãos de poucos capitalistas, e os movimentos sociais, os sindicatos e os partidos políticos da classe trabalhadora procuram ampliar o acesso de todos a trabalho, moradia, alimentação, saúde, educação, previdência etc.

O neoliberalismo pode ser definido numa perspectiva mais essencial, estrutural e estruturante, ou numa perspectiva mais local, regional e di-

ferenciada, ou mesmo adaptada à realidade de cada país estudado. A esse respeito, o estudo de Andrade (2019) é bastante didático ao mostrar que, na primeira posição, definida como macroestrutural-estruturante, temos análises do neoliberalismo baseadas nas ideias filosóficas de Foucault e Marx e na sociologia de Weber e Bourdieu. Já na segunda posição, nomeada como micro-histórica-geográfica, temos análises realizadas a partir do hibridismo, do pós-colonialismo e do neoregulacionismo.

Entre os adeptos da filosofia de Marx das mais variadas tendências, o neoliberalismo é visto como utopia teórica, que visa a justificar e legitimar os fins que pretende alcançar, que é a manutenção da ordem na sociedade capitalista. A retórica do Estado Mínimo, por exemplo, é um de seus princípios que é imediatamente abandonado quando os conflitos sociais colocam em risco o poder das classes dominantes e o poder da elite. Para manter ou erguer as taxas de juros, as políticas neoliberais exercem forte pressão sobre a massa de trabalhadores assalariados e abrem as fronteiras do comércio e do capital para investimentos estrangeiros que buscam altas taxas de retorno.

O livre comércio e a competição entre os Estados por investimentos fazem os países reduzirem os custos da mão de obra, gerando um contínuo e acentuado mecanismo de acumulação de capital por espoliação. Deste modo, o Estado: joga papel decisivo no neoliberalismo; mantém o poder de classe; distorce a teoria do Estado Mínimo; cria clima favorável aos negócios; funciona como garantidor das instituições financeiras; transfere os prejuízos privados para contas públicas; reprime as lutas sindicais; precariza as leis trabalhistas; reduz gastos sociais; difunde políticas de responsabilização individual e incentiva ação repressiva do judiciário e da polícia em prol da manutenção do *status quo* (Andrade, 2019).

Entre os adeptos da filosofia de Foucault de diferentes matizes, o neoliberalismo é associado às estratégias políticas presentes nos governos das sociedades capitalistas, como controlar a população através de

processos de subjetivação, que seduzem as pessoas e as levam a aceitar o estado de coisas, mesmo que este estado de coisas esteja em flagrante contradição com suas demandas e necessidades. O mercado no neoliberalismo é um “projeto construtivista” e decorre de uma intervenção direta do Estado com a introdução de um sistema de direito específico que regula a concorrência entre unidades empresariais.

O Estado pensa em si mesmo como empresa, ficando submetido à norma geral das práticas econômicas, do direito privado e do mercado global. E, ainda, constrói o mercado e se constrói segundo as normas deste, não a partir da retórica ideológica do Estado Mínimo, mas como grande Estado empreendedor gerido até mesmo por governos de esquerda que, acreditando estar “modernizando” a burocracia, acabam realizando eficazmente a sua racionalidade. Assim, o Estado, ao difundir situações de concorrência, universaliza a norma neoliberal e indiretamente leva os indivíduos a se assumirem como empreendedores de si mesmos, como um capital que responde às demandas do mercado (Andrade, 2019).

Para os adeptos da sociologia de Weber de diversos matizes, o que se observa no neoliberalismo não é a redução do Estado, mas o aumento de políticas públicas para “melhorar” a competitividade nacional em conformidade com a racionalidade econômica do livre mercado e com forte prioridade nos consumidores e na retórica da eficiência e da competição. As agências de Estado passam a receber aportes financeiros para contratar especialistas e acadêmicos em redes de *think tanks* que apontam medidas e critérios supostamente técnicos para avaliar e regular ações governamentais.

Na crise de 2008, por exemplo, o Estado assumiu toda a força, abandonando a lógica fiscal para salvar os bancos da bancarrota e recuperar as finanças. A lógica econômica supostamente racional de monitorar gastos, otimizar produtividade e regular agentes públicos e privados

foi desmascarada, e a autoridade do Estado neoliberal agiu com força excessiva e violenta. Ocorreu, de fato, uma contradição central em que a soberania, como poder último e imensurável, combinou-se com a economia no balanço final entre o mensurável e o imensurável, tentando trocar julgamento político por avaliação econômica fornecida pelo mercado. Mesmo com diferenças, o ponto fulcral do neoliberalismo é a hostilidade à ambivalência do discurso político e a defesa de indicadores econômicos quantitativos transparentes com base no modelo do sistema de preços do mercado (Andrade, 2019).

Para os adeptos da sociologia de Bourdieu de matizes variados, o neoliberalismo pode ser descrito cientificamente como utopia de uma exploração sem limites, em que o mercado livre e autorregulador se converte em projeto político. A idealização do mercado desdenha das ciências históricas, deriva de modelos lógico-dedutivos da matemática e leva os economistas a confundirem as coisas com a lógica e a lógica com as coisas. Ou seja, eles partem de pressupostos falsos de uma suposta racionalidade individual e ignoram as condições sociais que geram e produzem a demanda e o desejo em uma disposição calculadora. Essa teoria, tecida fora das relações sociais e da história, embora errada, torna-se verdadeira e se vincula a interesses de acionistas, industriais, políticos e operadores financeiros conservadores ou social-democratas convertidos em altos funcionários das finanças.

A ciência econômica se converte em programa político e busca condições para fazer funcionar a “teoria”. Uma máquina lógica poderosa passa a operar através de severa cadeia de constrangimentos, em que o Estado cria pré-condições para: 1) a extensão do mercado; 2) a assistência social mediante merecimento e cumprimento de leis; 3) políticas penais espetaculares para controlar a desordem e a insegurança observadas nas áreas urbanas, e 4) o discurso motivacional de responsabilização individual (Andrade, 2019).

A abordagem pós-colonialista, na vertente micro-histórica e geográfica, entende que o neoliberalismo não segue um padrão típico que poderia ser generalizado nos países do Terceiro Mundo que têm realidades bem específicas. Em Estados latino-americanos, africanos e asiáticos, por exemplo, o neoliberalismo é moldado de formas diferentes, revelando características diversas do neoliberalismo ocidental, e isso exige que a análise seja descentrada e não siga um padrão teórico abstrato. Nessas regiões, o Estado de bem-estar social era praticamente inexistente, e a implementação de políticas neoliberais não significou desmonte do Estado, já que as políticas públicas já tinham pouco impacto na vida da população. Assim, a história particular de cada Estado deve ser compreendida para se entender como a teoria neoliberal influenciou e continua influenciando as relações sociais e as práticas de mercado.

Outra abordagem micro-histórica e regional é aquela que indica um hibridismo governamental na efetivação das políticas neoliberais. Inspirada nas ideias de Foucault, essa abordagem define o neoliberalismo não como sistema articulado, mas como um conjunto migratório de práticas que se adaptam a diferentes situações e participam de mutantes configurações concretas. Nesse sentido, o agenciamento das propostas neoliberais deve ser analisado empiricamente para observar como elas se integram às dinâmicas do jogo de forças presente nas constelações locais, em que as práticas do Estado de exceção são observadas e não se enquadram nos modelos estruturais universalizantes do neoliberalismo.

Nesse sentido, ocorre um hibridismo de tecnologias do governo de “sujeitos livres” coexistindo com outras racionalidades políticas, com a finalidade de otimizar ganhos lucrativos e responder às demandas da população através de gestão “compartilhada”, cálculo econômico e reforço à autorresponsabilização dos indivíduos. Uma simbiose difusa entre governo e autogoverno garante administração teoricamente eficaz e eficiente dos processos de produção, circulação e consumo. Nos cha-

mados países emergentes é possível observar diferentes manifestações do neoliberalismo, em que o Estado e as políticas neoliberais assumem formas a partir de calculadas escolhas que envolvem riscos e benefícios. Desta forma, as tecnologias de governos se jogam nos vetores do mercado global, que se configuram a partir de características locais.

Já na definição neorregulacionista do neoliberalismo, a contraditória função do Estado no governo do mercado é politicamente assistida e regulada. A crítica ao Estado não visa a negá-lo inteiramente, mas a capturá-lo para que ele trabalhe em prol da lógica neoliberal. Assim, está presente nessa abordagem a utopia de uma sociedade fundada no mercado autorregulável, que, como zona de experimentação audaciosa e de possível fracasso, exige um novo e controlado processo de regulação. Neste, o Estado fica sempre na mira da acusação e nas falhas de realização do projeto neoliberal que se apresenta como processo aberto e contraditório, que exige acompanhamento, ranqueamento e vigilância por parte dos *think tanks* internacionais. Nesta perspectiva, o caminho é polimórfico, não sendo possível antecipar a forma que o Estado irá assumir em cada realidade concreta e que depende da triangulação de práticas, ideologias e políticas institucionais. O governo do mercado é negociado nos limites do Estado. As políticas de Estado são negociadas nos limites do mercado. Ambos estão mobilizados pela ideologia do *laissez-faire*, abertos a correções de rumos e avessos à planificação e ao socialismo.

Os estudos da infância revelam que, na Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, a ação do Estado e da sociedade tem garantido a ampliação da oferta de vagas. No entanto, Moreira e Lara (2012) mostram que, na década de 1990, a teoria liberal do chamado “capital humano” influenciou as políticas e os programas para a infância e Educação Infantil no Brasil. Dardot e Laval (2016) evidenciam a relação intrínseca entre essa teoria e a nova lógica da razão do mundo, que

é amplamente neoliberal. Nessa lógica, a criança aprende desde cedo a empreender com uma professora²² que não é uma trabalhadora, mas uma empreendedora de si mesma. No Brasil, existe uma malha estatal municipalizada difusa e dispersa, na qual todos os agentes públicos são convidados a interagir com a sociedade para tecer empreendimentos exitosos e empresas bem-sucedidas. Cada uma das 5568 prefeituras municipais espalhadas em todo território nacional é chamada a atuar em prol do “capital humano”, que garantirá desenvolvimento “sustentável”, produzindo e garantindo a realização da república fenomenal dos interesses comuns para o bem de todos.

Na lógica da competição mundial, uma prefeitura como poder local de Estado deve buscar eficiência e eficácia típica da lógica das empresas privadas bem-sucedidas. Neste ínterim, a prefeitura municipal não se define mais pela soberania sobre um território regional, mas pela capacidade de praticar e efetivar ações de governança com base nas normas jurídicas que sustentam o estado empresarial. O Estado opera como incentivador maior das iniciativas privadas, e não mais como fiscalizador. As políticas públicas estatais visam a garantir a utilização eficaz e eficiente dos recursos humanos e materiais da população. Novas agências, órgãos e movimentos operam no Estado e com o Estado, no sentido de assegurar os interesses privados oligopolistas altamente concentrados. As pessoas e as populações são manipuladas como coisas e mercadorias nas prateleiras dos mercados. A criança atendida na escola fica reduzida a um número de matrícula a ser exibido pelo poder municipal como

22 Ao longo do texto, optamos pela palavra “professora”, considerando que a educação básica Brasileira, o magistério, é realizado por mulheres (79,2%), e na Educação Infantil o número de docentes mulheres é mais de 95%, segundo dados do Censo Escolar 2022, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em fevereiro de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-Brasil>

indicador a ser pesado, medido e gerenciado na lógica concorrencial.

A máquina de guerra entre prefeituras, na busca por parcerias e financiamentos, transforma-se rapidamente numa máquina de guerra entre as professoras, almejando reconhecimento e gratificações. Auditorias de desempenho geram fabricação artificial de resultados. Fabricação artificial de resultados gera auditorias de desempenho. Um novo tipo ideal de gestão municipal passa a ser difundido para que seja assimilado pelos trabalhadores da educação como novo tipo ideal de professora municipal, capaz de ser empresária de si mesma e disputar individualmente parcelas de recursos públicos convertidas em bônus e premiações.

O indivíduo urbanizado e mercantilizado é chamado a abandonar suas raízes e seus valores em prol de um mundo novo cada vez mais aberto e exibicionista das redes sociais, nas quais cada um se apresenta como sujeito valoroso por suas capacidades, habilidades e competências. Se você for capaz de se concentrar e de se dedicar ao seu capital humano, sendo empreendedor de si mesmo, terá poder sobre seu presente e seu futuro, transformando carências em possibilidades, sonho em realidade, adaptando-se a um ambiente de extrema concorrência e competição. Crenças liberais individualistas e individualizantes são amplamente disseminadas para impedir laços de solidariedade em prol de projetos coletivos compartilhados. No estudo de Rosemberg (2002), argumenta-se que as políticas para a Educação Infantil nas décadas de 1970, 1980 e 1990 foram influenciadas pelos modelos “não formais” de atendimento às crianças com baixo investimento público, oriundas das organizações multilaterais (ONU, OIT, OEA, Unicef, Unesco, Banco Mundial, FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID – etc), sendo assumidas e implementadas pelo governo federal, a partir de um jogo intenso de conflitos, tensões, coalizões e negociações.

Essas instituições multilaterais assumiam a coleta, a definição e a

análise de informações estatísticas em países subdesenvolvidos, sem contrapartida, por meio de orçamento e meios (economistas e estatísticos especialistas) para realizar pesquisas e estudos desproporcionais em relação às instituições nacionais. As pesquisas reverberavam e ganhavam destaque nos governos nacionais, repercutindo na formulação das políticas públicas. Com um repertório de argumentos “cientificamente” elaborados, os agentes dessas instituições formavam uma chamada e autorizada comunidade “epistêmica”, com financiamento, meios e recursos, e apresentavam informações consideradas pertinentes para o estabelecimento das prioridades e a proposição das políticas. Conforme Rosemberg (2002, p. 30): “Porém, deve-se atentar que organizações multilaterais não detêm um superpoder capaz de determinar diretamente as orientações nacionais de política social”.

O poder de influenciar não deve ser entendido como o poder de determinar as opções e as decisões políticas, pois existem margens de negociação. Isso depende, dentre outras coisas, da capacidade ou incapacidade dos sujeitos, atores e agentes nacionais de apresentar e sustentar alternativas próprias, com base no acervo de conhecimentos disponível localmente. Por isso, segundo Rosemberg (2002), é tão importante construir e instalar a nossa capacidade nacional de avaliar e defender ou não propostas de políticas de Educação Infantil. Dependendo do grau de abertura e de adesão dos grupos nacionais, as organizações multilaterais formulam suas próprias estratégias de ação. Como estas dispõem de linhas de financiamento e condicionam a liberação dos recursos ao grau de disposição de aderir mais ou menos ao modelo de política que advogam, a relação tende a ficar desigual.

Em um primeiro momento, tais organizações atuam fazendo circular ideias, conceitos e propostas, no intuito de formar a opinião dos tomadores de decisão no âmbito das políticas educacionais. Em um segundo momento, adotam a estratégia do financiamento direto de projetos,

usando o poder da promessa e da recompensa (inclusive com ameaças de punição) e buscando implantar programas considerados relevantes. O aumento ou a diminuição do volume de empréstimos fica condicionado, por exemplo, ao compromisso dos países subdesenvolvidos de promoverem as reformas do Estado propugnadas pelo “Consenso de Washington” (Rosemberg, 2002), ancorado fortemente nas concepções neoliberais.

O poder da teoria do capital humano e da lógica neoliberal decorre da crescente instrumentalização do ser social, da tentativa de neutralizar a potência da esfera pública, da naturalização das desigualdades e das diferenças, da perpetuação dos privilégios nas regiões periféricas e do fenômeno da endogenia de classe, como evidenciam os estudos de Souza (2009). A efetividade do investimento público em educação desmascara o discurso da ineficiência estatal, revelando, inclusive, que a educação pode contribuir na prática para reduzir desigualdades e desnudar o discurso baseado no esforço e no mérito individual.

Conforme mencionamos, o estudo de Moreira e Lara (2012) revela que a oferta de Educação Infantil no Brasil é marcada e influenciada pela teoria do capital humano, em que o atendimento educacional às crianças e às famílias pobres poderia significar condições para a promoção da equidade, superação das condições de vulnerabilidade e garantia de um futuro bem-estar e desenvolvimento. Programas nacionais de serviços voltados para a primeira infância seriam arma poderosa de combate à pobreza e de construção do capital humano desde a mais tenra idade. O apelo ao movimento popular e comunitário funciona como lastro de adesão social a essa política de baixo custo apresentada como redentora dos fracos e oprimidos.

Na encenação dessa história os holofotes se voltam para a pobreza, a fim de inserir os desempregados nos setores informais da economia por meio de incentivos de mercado, da criação de instituições sociais e políticas, da infraestrutura e tecnologia necessárias e de investimento do Estado no papel de promotor dos serviços sociais básicos para os pobres – como saúde, planejamento familiar, nutrição e educação primária – com o objetivo de promover a equidade social (Moreira; Lara, 2012, p. 72).

A retórica da equidade social camufla, na verdade, a poderosa lógica do neoliberalismo de comprometer todos e todas com a superação das mazelas sociais, enquanto a riqueza e os lucros são cada vez mais concentrados e a pobreza aumenta cada vez mais em todas as regiões da terra.

Neoliberalismo na base de dados dos estudos da infância

Em toda a base de dados, apenas oito estudos indicam a palavra “neoliberalismo” em seus títulos. O título de um trabalho científico, segundo Souza (2022), é a porta de entrada em uma pesquisa acadêmica. Se o conceito, termo ou palavra aparece no título, este é central no estudo. Se não aparece no título, é secundário. Assim, perguntamos: Quais seriam os motivos da ausência do neoliberalismo nas pesquisas sobre bebês, crianças, infâncias, creches, pré-escolas e Educação Infantil? Do total de 4380 trabalhos, apenas oito versam especificamente sobre essa temática, sendo que apenas duas vezes aparece o substantivo “neoliberalismo” e seis vezes o adjetivo “neoliberal”.

Quadro 2 – Base de dados dos estudos da infância (2000-2022)

Estudos da infância	Todos os trabalhos	Aparecem no título as palavras neoliberalismo ou neoliberal
Dissertações	185	3
Teses	551	2
Trabalhos ANPEd	1.461	1
Artigos	583	2
Totais	4380	8

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Os poucos trabalhos que abordam o neoliberalismo de forma substantiva e o neoliberal de forma “adjetiva”, na base de dados, seguem duas vertentes analíticas: uma que examina as respostas mais ou menos estruturais e estruturantes do Estado, dos agentes/atores sociais e das políticas públicas no contexto dos ajustes neoliberais, e outra que discute os processos mais ou menos locais e regionais de subjetivação e de governo da infância, como dimensões constitutivas da racionalidade e da ideologia neoliberal. Apresentamos, abaixo, uma tabela com os respectivos textos que abordam o neoliberalismo na base de dados.

Quadro 3 – Autores que tematizam o neoliberalismo na base de dados

Vertente analítica estrutural e estruturante			
Autores/as e datas	Título	Tipo de Pesquisa	Instituição
Almeida (2004)	Educação Infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais	Dissertação de mestrado	UEM – Universidade Estadual de Maringá
Queiróz et al. (2017)	Implicações do neoliberalismo para a Educação Infantil: um relato de experiência	Artigo	Revista Educação - UFSM

Rodrigues (2003)	A formação política do professor de Educação Infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal	Dissertação de mestrado	UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
Zanella (2018)	Da Institucionalização de Menores à Desinstitucionalização de Crianças e Adolescentes: Os Fundamentos Ideológicos da Extinção da Funabem como solução Neoliberal	Tese de doutorado	UEM - Universidade Estadual de Maringá
Muñoz-Oyarce (2021)	Políticas neoliberais y primera infancia: una revisión desde el enfoque de derechos y la inclusión educativa em Chile	Artigo	Revista Brasileira de Educação Especial, ABPEE
Vertente analítica micro-histórica e geográfica			
Autores/as e datas	Título	Tipo de Pesquisa	Instituição
Camillo e Morgenstern (2012)	Práticas de governo na esteira da racionalidade política neoliberal: produzindo sujeitos inclusivos	Trabalho - GT15	ANPEd
Braatz (2021)	Filosofias das infâncias: contribuições para a Educação Infantil frente ao neoliberalismo	Dissertação de mestrado	FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau
Silva (2018)	Infantocracia: deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade Neoliberal	Tese de doutorado	UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Na primeira vertente analítica, Almeida (2004) e Queiróz *et al.* (2017) apresentam e discutem implicações e impactos dos ajustes neoliberais sobre a oferta de Educação Infantil na década de 1990. Já o confronto entre a formação das professoras da Educação Infantil como construção coletiva e a regulamentação das competências no modelo neoliberal são analisados por Rodrigues (2003). Zanella (2018), por sua vez, identifica a extinção da Funabem²³ como parte da solução neoliberal para as políticas voltadas ao atendimento das crianças e dos adolescentes no Brasil. Já Muñoz-Oyarce (2021) mostra a realidade das políticas para a infância a partir dos efeitos do neoliberalismo sobre o direito à educação no Chile. Na segunda vertente de análise, Camillo e Mongenster (2017), Braatz (2021) e Silva (2018) apresentam e analisam a suposta racionalidade da política neoliberal presente no processo de subjetivação dos atores envolvidos, nas práticas de governmentação infantil, na construção de uma infantocracia e no posicionamento filosófico que resiste ao neoliberalismo.

Durante a década de 1980, a sociedade Brasileira se movimentou e conquistou a ampliação de direitos. No entanto, na década de 1990, na contramão do marco legal, medidas neoliberais em prol do Estado Mínimo como privatizações e cortes em gastos públicos agravaram as condições de vida, em especial, da população mais pobre. O estudo de Almeida (2004), que analisa o papel do Estado na garantia do direito à educação, mostra como ficamos no meio caminho, entre o direito de todas as crianças e adolescentes à educação, consagrado na Constituição Federal (CF) de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, e as políticas neoliberais de redução de investimentos na década

23 Criada em 1964, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) foi um órgão normativo com a finalidade de criar e implementar a “política nacional de bem-estar do menor”. Para mais informações, acesse: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931988000100003>

da seguinte, que atingiram fortemente as políticas públicas educacionais (Brasil, 1988 e 1990). O crescimento da oferta de Educação Infantil na década de 1990, conforme previsão legal, esbarrou nas medidas neoliberais que contrariavam o reconhecimento do acesso à educação como direito público e subjetivo de todas as crianças e da obrigação do Estado de garantir esse direito. De acordo com Almeida (2004), deliberações e regulamentações infraconstitucionais procuraram efetivar o direito à educação na perspectiva da doutrina da proteção integral às crianças. Isso se chocou com a chamada reforma do Estado e as reformas educacionais com clara orientação neoliberal a partir dos ditames do Banco Mundial. A definição da oferta do Ensino Fundamental obrigatório como prioridade dificultou a ampliação da oferta pública de Educação Infantil, ficando esta, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), sob a responsabilidade dos municípios. Deste modo, a descentralização de recursos e a municipalização desordenada da oferta significaram, na prática, um processo de privatização da educação.

A Constituição Federal de 1988 atribuiu aos municípios um papel de destaque na orquestração dos entes federados. No entanto, muitas prefeituras do país não dispunham e ainda não dispõem de estrutura para o cumprimento das funções previstas constitucionalmente, dentre elas, a oferta de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em diversas cidades Brasileiras, tornadas entes federados autônomos, sequer existe uma Rede Municipal de Educação organizada. Neste sentido, Rodrigues (2003) analisou as políticas e as regulamentações nacionais, estaduais e municipais para formação das professoras da Educação Infantil. A autora denuncia o caráter acrítico e apolítico de uma chamada pedagogia do “aprender a aprender” em diferentes facetas, sobretudo naquela que acentua e enfatiza a aquisição de habilidades e competências, defendendo que a formação integral e integrada deve ser fruto de ação coletiva

e construção compartilhada. Para a professora da Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica nacional, é preciso garantir formação inicial e continuada com sólido embasamento teórico, prático e reflexivo. A qualidade socialmente referenciada da educação pública ofertada depende da qualidade dessa formação das professoras. A capacidade de pensar sobre a realidade e de atuar nos contextos específicos da ação exige formação metódica e sistematizada, tendo por base a análise crítica dos saberes profissional, acadêmico e científico, que orientam o docente que trabalha em prol da emancipação humana, desde a Educação Infantil.

Nessa mesma perspectiva crítica, o estudo de Queiróz *et al.* (2017) analisou o curso de formação ofertado na cidade de Goiânia para auxiliares de atividades educativas. Na avaliação das participantes do curso, a contratação temporária sob a alegação de crise fiscal e econômica no contexto das políticas neoliberais significa, na prática, enxugamento da máquina estatal e contenção de gastos com a educação pública. O resultado são precárias condições de trabalho, perda de qualidade no processo formativo e desvirtuamento das orientações pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil (Goiânia, 2014). De fato, as políticas educacionais no Brasil vivenciaram, nos últimos 30 anos, esse descompasso entre o arcabouço jurídico, que declara e assegura direitos, e as práticas governamentais fortemente influenciadas pelo ideário neoliberal.

O estudo de Zanella (2018) evidencia esse descompasso ao revelar interesses políticos e econômicos que levaram à extinção da Funabem após a promulgação da lei Brasileira que instituiu o ECA, no ano de 1990. Da institucionalização massiva dos menores no século XIX, passamos para a desinstitucionalização de crianças e adolescentes no final do século XX. Esse processo, de fato, representou uma solução neoliberal. Após imersão no campo e exame de documentos e de fontes pri-

márias, a autora mostrou que, na década de 1980, o modelo alternativo para o atendimento às crianças de rua, financiado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), tendo como base no método Paulo Freire e a chamada História das Mentalidades, levou à aprovação do ECA/90 e impactou as políticas públicas voltadas para a assistência e a educação.

A decisão de institucionalizar ou não institucionalizar o atendimento às crianças não ocorre por acaso. Tanto a extinção do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1960, após o término da Era Vargas, quanto a extinção da Funabem, após a Ditadura Militar, expressam contextos sociais e históricos específicos de movimentações das forças religiosas e militares no Brasil, a favor ou contra o aumento de pessoas institucionalizadas e a destinação de recursos para as políticas de assistência. Nas décadas de 1970 e 1980, uma síntese de múltiplas determinações levou ao processo de desinstitucionalização das crianças e dos adolescentes, substituindo a lógica da penalização pela lógica da ressocialização. A mesma sociedade capitalista que precisava prender para conter a ordem agora admite não prender para promover uma inclusão subalterna, barata e precarizada, assegurando a proposta neoliberal de baixo investimento público e com baixo custo de manutenção (Zanella, 2018). No contexto do aumento da violência contra crianças, adolescentes e jovens pobres e periféricos, a indagação sobre os efeitos nocivos das políticas neoliberais sobre a classe trabalhadora permanece viva.

Nesse contexto, o exemplo do Chile, como um laboratório de experiências do capitalismo mundial que embarcou na aventura neoliberal desde a deposição de Salvador Allende, em 1973, merece ser investigado. Muñoz-Oyarce (2021) analisou os impactos das políticas neoliberais e de mercado sobre o sistema de educação chileno, desde a implantação da Ditadura Militar de Augusto Pinochet. Formas de pensar, agir e sentir são afetadas pelas concepções que orientam os processos educativos.

Visões uniformizadas tendem a ignorar a diversidade e as diferenças que observamos entre as crianças. A defesa do direito de todos à educação inclui o respeito às necessidades e às demandas específicas de cada sujeito envolvido no processo de aprendizagem. Assim, o direito de todos assegura a inclusão, e a educação inclusiva garante o direito de todas as crianças. Para isso, é preciso ir além da lógica do mercado pautada no neoliberalismo, que reduz investimentos em educação e deixa de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesta, todas as experiências e os interesses das crianças seriam respeitados, sem nenhum tipo de discriminação ou exclusão, ou seja, educação inclusiva com qualidade socialmente referenciada não combina com neoliberalismo. O caso do Chile, como analisou Muñoz-Oyarce (2021), é revelador, nesse sentido.

Outra vertente de análise discute a relação entre neoliberalismo, saberes de si e processos de subjetivação. O estudo de Braatz (2021), por exemplo, mostra que educadores e pedagogos idealizam a criança e buscam governar a infância no sentido de produzir um sujeito empreendedor de si mesmo, livre de qualquer necessidade de proteção e amparo, estando apto para as funções prescritas para ele no mundo contemporâneo. Ao contrário disso, a autora sustenta que a infância deve ser concebida e pensada a partir de formas plurais de existência, e não como uma etapa de vida. Destarte, as crianças, ao viverem suas infâncias, o fazem aqui e agora como potência, experiência e devir. Longe de uma biopolítica da governamentalidade neoliberal que busca controlar e governar tudo e todos, um projeto de Educação Infantil inspirado em diversas filosofias da infância pode e deve desenvolver ações com as crianças que visem a resistir ao neoliberalismo e trabalhar pela emancipação humana, desde os primeiros anos da experiência escolar.

Também nessa perspectiva, Camillo e Morgenstern (2018) analisam as práticas de governo das crianças no contexto das políticas neo-

liberais cujas lógicas de controle da população se apresentam como verdadeiras e inexoráveis. O sujeito é convidado a se assumir como responsável pelo seu destino e apto a resolver problemas e a gerenciar riscos. Um modo de vida neoliberal torna-se forte e aceito livremente como único caminho válido para o sucesso. Nesse caminho, o poder conduz à verdade e a verdade ao poder, que é fruto da circulação e da participação de todos na sociedade cada vez mais inclusiva. A educação, oferecida para todos, pode e deve contribuir na organização e na administração coletiva do sistema (império) de metas e na gestão dos riscos sociais. A educação opera simultaneamente um movimento de práticas inclusivas e ações de governo, em que o desejo do sujeito que deseja é capturado gradativamente pelo império da lógica neoliberal. O Estado, como um pastor que conduz suas ovelhas, assume uma postura pastoral-pedagógica, utilizando-se do poder biopolítico e apresentando-se como ente superior de controle, condução e regulação das condutas. As políticas educacionais, sempre propostas na perspectiva da parceria público-privado de baixo custo, incorporam o sentido pastoral e pedagógico que supõe o envolvimento de todos pela educação cada vez mais inclusiva e democrática.

Esse sistema imperial de metas idealizado e difundido de forma cada vez mais participativa torna-se objeto do desejo de educadores, gestores/as, pesquisadores/as e especialistas capturados pelo discurso do saber mais poder mais. Como dizer não ao desejo de desejar? Camillo e Morgenstern (2018) mostram a força das técnicas que promovem nossa subjetivação, que nos fazem dizer sim a certas ideias a partir um regime de enunciação que se apresenta em propostas neoliberais de forma sutil e sorradeira, como se fossem portadoras de verdades inquestionáveis. Tocados, mobilizados, conduzidos, subjetivados e enredados, acabamos nos engajando em uma cruzada pedagógica catalisadora de expectativas, na esteira de uma racionalidade política neoliberal imperativa que

quase sempre ignoramos, na qual passamos a desejar algo que é estranho e alheio a nossas demandas e necessidades. Logo, passamos a produzir muito, a reivindicar pouco e a defender a concorrência de todos contra todos, agenciando mecanismos de governo e de autogoverno.

No caso do governo das crianças e de suas infâncias, a lógica neoliberal se faz presente no discurso em prol do direito e do protagonismo das crianças, gerando práticas de governmentação que Silva (2018) nomeou em seu estudo de infantocracia. Nesse novo regime de poder e de governo, a genealogia da relação entre crianças e adultos na contemporaneidade pode ser explicada e compreendida, por exemplo, através do exame cuidadoso da Declaração dos Direitos da Criança (Onu, 1959), da Constituição Federal de 1988, do ECA (Brasil, 1990), do Programa Primeira Infância Melhor (Rio Grande do Sul, 2006) e da Lei Menino Bernardo (Brasil, 2014). Estes documentos legais revelam que o princípio de que a criança é uma cidadã de direitos e é protagonista de sua própria história se faz presente. Desta maneira, as práticas de governmentação das crianças sofrem um deslocamento em direção a aquilo que a autora define como infantocracia, em que preceito da proteção integral das crianças se apresenta como estratégia de captura e de governo da população infantil. A proteção das crianças visaria tão somente formar sujeitos protagonistas e direitos como condição de possibilidade da emancipação e da liberdade de todos. A formação de sujeitos proativos, saudáveis, flexíveis e empresários de si mesmos deve então ser conduzida a partir da racionalidade, da inteligibilidade e da governamentalidade da lógica neoliberal, que se define inteiramente como infantocrática, em que todos os adultos e as crianças aprendem com todas as crianças e os adultos.

Tanto na primeira vertente analítica quanto na segunda fica evidente a crítica à privatização da educação pública operada no âmbito das políticas neoliberais. Adrião (2018) mostra que existem formas de pri-

vatização da educação, como o subsídio para escolha parental que não se verifica no Brasil, mas que tem crescido entre nós o *edubusiness* na forma de aulas particulares e tutorias. Também tem crescido no Brasil a presença de atores privados disputando as políticas educacionais. Esses atores são chamados de filocapitalistas, que são “braços sociais” de grupos empresariais que atuam como os “responsáveis” beneméritos e buscam valorizar suas marcas e seus produtos. Investidores do capitalismo social praticam a chamada “filantropia de risco” como estratégia para o sucesso financeiro, ancorados em fundos de investimento e corporações transnacionais que parametrizam ganhos pelo “número de matrículas públicas contabilizadas em seus negócios” (Adrião, 2018, p. 22). A rede pública de ensino torna-se um tipo de *commodity* adotada e apontada como ativo financeiro. O objetivo é valorizar carteiras de ações desses grupos em bancos e fundos de investimento, quando associadas às revoluções da informação para estocar, codificar, sistematizar e fazer circular dados por meio de programas de computador. Deste modo, vai-se gerando uma estrutura estandartizada de trabalho orquestrada e controlada por meio de uma arquitetura de redes de computadores que associa filantropia, corporação econômica e sistemas públicos de ensino.

Não se trata mais, como nos anos de 1990, de fazer doações a escolas ou de incentivar o voluntariado. Trata-se de disputar, no chão da escola, um terreno para fazer circular os interesses do poder corporativo cada vez mais sistêmico em prol dessa nova arquitetura de poder que nutre e alimenta interesses econômicos. A proposta da *Trade in Sevices Agreement* (TISA), por exemplo, é comercializar amplamente e sem barreiras todo tipo de produtos e serviços para a educação básica ofertados pelas corporações e associações empresariais. Segundo Adrião (2018), ainda são tímidos os estudos sobre a presença dessas redes corporativas na educação pública e sobre os efeitos dessas políticas para a desigualdade educacional. O confronto entre a expansão da oferta e a análise do teor

da presença do estado como provedor desse direito para todos e todas pode ajudar na compreensão desse processo de privatização enviesada, inclusive pela venda de insumos tecnológicos. A escola *charter* e a educação domiciliar (*homescholling*) também surgem como parte do discurso de maior eficiência e menor custo, mas que no fundo acentua a segregação e precariza ainda mais o trabalho de docentes e gestores da escola pública, como parte da estratégia de alimentar a “quase inexorável” necessidade de privatizar cada vez mais a educação.

A liberalização crescente faz surgir no Brasil o fenômeno das escolas privadas lucrativas de baixo custo nas periferias das grandes cidades. Pesquisas criteriosas podem cotejar situações assemelhadas em contextos diversos, apontando a particularidade de nossa experiência social e histórica na construção de uma rede pública de ensino com evidências empíricas observadas e analisadas criticamente. Como as políticas e os programas chegam, se concretizam e ficam ou se perdem e passam? As pesquisas podem ajudar a responder, de acordo com Adrião (2018).

Considerações finais

Fica evidente, na análise realizada, que o neoliberalismo foi pouco tematizado nos estudos da infância na grande área da educação. Queiróz *et al.* (2017) demonstram com densidade as implicações dos arranjos neoliberais sobre a qualidade e a oferta de vagas na Educação Infantil ao longo da década de 1990. Já a pesquisa desenvolvida por Almeida (2004) tece reflexões coerentes sobre os ajustes neoliberais na Educação Infantil na década de 1990, faltando, a nosso juízo, uma análise consistente sobre a mobilidade das políticas com uma racionalidade neoliberal. Aferimos, também, tais constatações em relação aos estudos de Rodrigues (2003) sobre a formação política do professor de Educação Infantil no contexto da regulamentação das competências neoliberais.

Nos estudos de Muñoz-Oyarce (2021), verificamos uma análise consistente e coerente sobre as formas como o neoliberalismo se capilarizou na Educação Infantil no contexto chileno, assim como no trabalho desenvolvido por Zanella (2018) sobre os pilares ideológicos da extinção da Funabem como uma possível solução neoliberal. Já nos trabalhos estruturados por Camillo e Morgenstern (2012) e Braatz (2021) sobre, respectivamente, as “práticas de governo” e as “filosofias das infâncias”, constatamos uma discussão bem articulada em relação aos meios perversos que a esteira da racionalidade neoliberal promove. A produção de Silva (2018) é permeada por um exercício de reflexão denso em relação à compreensão sobre o exercício do governo infantil no contexto de uma racionalidade neoliberal.

Percebemos que foram poucas as pesquisas encontradas na base de dados que tematizaram o neoliberalismo e, entre esses estudos, apenas alguns se propuseram a analisar o grau de complexidade teórico e prático do respectivo tema. Temos a impressão de que algumas práticas como a promoção dos mercados sobre o Estado, a considerável ampliação dos interesses individuais sobre as necessidades e os direitos coletivos, assim como o bem-estar comum, são aspectos das relações humanas que não estão sendo problematizados e/ou associados aos meios como o neoliberalismo funciona e é promovido em sua complexidade. Portanto, constatamos que grande parte dos estudos da infância que abordam a mudança do papel do Estado, assim como as parcerias público-privado também não tematizam a questão do neoliberalismo, o que nos parece contraditório, considerando que a mudança do papel do Estado e as parcerias público-privadas foram e são realidades promovidas pelo neoliberalismo. As pesquisas sobre criança, infância, Educação Infantil e crianças não estão articulando tais desdobramentos do Neoliberalismo ao próprio Neoliberalismo. Temos a impressão de que há uma carência de vigilância epistemológica e uma ausência de consciência sobre a

necessidade de se explicitar os conceitos de política, Estado, sociedade, homem, educação, entre outros, nos estudos da infância sobre política. Essa não explicitação, em alguma medida, favorece a permanência dessas ausências constatadas nos estudos da infância sobre o Neoliberalismo. Neste contexto, sustentamos que, ao explicitar conceitos e paradigmas epistemológicos, contribuímos para a manutenção da vigilância epistemológica, fundamental para a superação das dificuldades intrínsecas à expansão e ao fortalecimento do campo dos estudos da infância.

Entendemos que a compreensão lúcida da realidade cotidiana das escolas e dos desafios que ameaçam a manutenção de direitos conquistados e assegurados constitucionalmente exige de pesquisadores/as uma abertura maior em relação aos estudos sobre o neoliberalismo. E, ainda, um esforço intelectual mais sofisticado no sentido de problematizar a realidade microcotidiana das creches, pré-escolas e Educação Infantil, considerando-se a mobilidade de políticas que ocorre a partir da capilarização do neoliberalismo. À luz de Ball (2020), sustentamos que as políticas se deslocam pelas diversas redes sociais e são influenciadas por estas, implicando o envolvimento de sujeitos diversos que são impelidos por interesses distintos. A mobilização social em torno de tais interesses precisa ser captada e analisada pelos pesquisadores do campo dos estudos da infância.

As políticas não são simplesmente transferidas para o referido autor, mas se movem através de redes, e essa mobilidade é construída de forma complexa e não linear. Para tratarmos com maior amplitude e profundidade de questões como as parcerias público-privadas e a mudança do papel do Estado, o empreendedorismo de organizações públicas, bem como as diversas organizações de voluntariado que afetam diretamente a Educação Infantil, é necessário problematizarmos as tensões permanentes e contraditórias que são estabelecidas entre o Estado e o mercado, tensões marcantes para os projetos neoliberais. A partir de

uma complexa relação estabelecida entre pessoas, instituições, grupos empresariais e governos, as políticas se movem na perspectiva ballniana. Entendemos que a ausência do tema neoliberalismo nos estudos da infância e, por conseguinte, nas produções acadêmicas, de como este opera nas instituições do setor público como um regulador de mercado e suas múltiplas consequências nas políticas de Educação Infantil, se constitui um fator que dificulta o avanço do conhecimento na área ou campo. Sabemos que o fortalecimento das pesquisas depende do engajamento coletivo, institucional e subjetivo, sempre a partir do posicionamento ativista transformador, conforme nos ensina Stetsenko (2021).

Referências

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, n. 1, p. 211-239, jan./abr. 2019.

BALL, Stephen. **Educação Global**. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Lei Menino Bernardo. Brasília: Congresso Nacional, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Compreensão. *In*: BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BUSATO, Maria Isabel; REIF, Ana Cristina; POSSAS, Mario Luiz. Uma tentativa de integração entre Keynes e Kalecki: investimento e dinâmica. **Revista de Economia Política**, v. 39, n. 3, p. 509-526, julh./set. 2019.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educ. rev.**, v. 34, n.72, p. 303-319, 2018.

MARTINS, Lucas Ramos. **Pressupostos epistemológicos das pesquisas sobre criança, infância e Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – FAE, UFMG, Belo Horizonte, 2019.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)** [online]. Maringá: Eduem, 2012. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielo-books/kcv6j/pdf/moreira-9788576285854.pdf> <Acesso em 1.9.2023

ONU. Declaração dos Direitos das Crianças, 1959.

PEREIRA, João Marcelo dos Santos. **Pesquisas sobre políticas de-para-na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – FAE, UFMG, 2022, Belo Horizonte.

RIO GRANDE DO SUL. **Programa Primeira Infância Melhor**. Porto Alegre: Lei 12.544, DE 03 de julho de 2006.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: EdUFSC, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. 30 anos da Educação Infantil na ANPED. In: SOUZA, G. (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **CP-FCC**, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2023.

SOARES, Ademilson de Sousa; PEREIRA, João Marcelos dos Santos; SANTOS, Paola de Castro dos. Pesquisas sobre políticas para Educação Infantil: memória bibliográfica, base de dados e epistemologia. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 6, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/retepe.v.6.18113.007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18113>. Acesso em: 11 set. 2023.

SOUZA, Jessé de. **Ralé Brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Marcos de. A pesquisa científica e seus títulos. **Revista Conhecimento em Ação**, n. 1, v. 7, p. 3-23, 2022.

STETSENKO, Anna. Ética-ontoepistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021, p. 20- 30.

TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. Revisitando el enfoque de las epistemologias de la política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, jan./jun. 2015.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. A pesquisa em Política Educacional: características epistemológicas de teses no período de 2013 a 2016. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 8, e21420, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 3 set. 2023.

Textos da base de dados que foram analisados

ALMEIDA, Shirlene Vieira de. **A Educação Infantil na década de 1990**: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEM, Maringá, 2004.

BRAATZ, Ketlin. **Filosofias das infâncias**: contribuições para a Educação Infantil frente ao neoliberalismo. Dissertação (Mestrado em Educação) – FURB, Blumenau, 2021.

CAMILLO, Camila Righi Medeiros; MORGENSTERN, Juliane Marshall. Práticas de governo na esteira da racionalidade política neoliberal: produzindo sujeitos inclusivos. GT15- Educação Especial, 35ª **Reunião Anual da ANPEd**, 2012.

MUÑOZ-OYARCE, María Francisca. Políticas neoliberales y primera infancia: una revisión desde el enfoque de derechos y la inclusión educativa en Chile. **Revista Brasileira de Educação Especial**, ABPEE, 2021.

QUEIRÓZ, Luciana Barbosa *et al.* Implicações do neoliberalismo para a Educação Infantil: um relato de experiência. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 135-148, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644425259>.

RODRIGUES, Verônica Marques. **A formação política do professor de Educação Infantil**: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2003.

SILVA, Isabela Dutra Corrêa da. **Infantocracia**: deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2018.

ZANELLA, Maria Nilvane. **Da institucionalização de menores à desinstitucionalização de crianças e adolescentes**: os fundamentos ideológicos da extinção da FUNABEM como solução neoliberal. Tese (Doutorado em Educação) – UEM, Maringá, 2018.

II – ENSINO FUNDAMENTAL E GESTÃO

Capítulo 6

EM DEFESA DA FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL COMO ALTERNATIVA AOS PRINCÍPIOS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Altair Alberto Fávero - UPF

Ana Lucia Kapczynski – SME Passo Fundo

Daniela Biavatti – SME Casca

Lucas Marmentini - UPF

Introdução

Antes de perguntar sobre por que estudar Filosofia com crianças e adolescentes nos anos finais do Ensino Fundamental,²⁴ há uma questão anterior que precisa ser compreendida ou, pelo menos, provisoriamente respondida, diante do cenário emergente das profundas mudanças culturais que estão impactando as relações entre as crianças e o mundo adulto: qual é o sentido da escola básica e pública no contexto atual? Observa-se que a escola encontra-se em meio a discursos que enfraquecem o seu sentido de bem comum, de espaço público para a efetivação de interações sociais colaborativas e de *locus* singular para viver a experiência democrática como modo de vida compartilhado (Dewey,

24 A rede municipal de Passo Fundo/RS inseriu a filosofia como disciplina obrigatória no currículo escolar dos anos finais do Ensino Fundamental. O texto analisa a experiência docente com filosofia.

1959). Tal enfraquecimento dá lugar a um direcionamento instrumental, mercadológico, subserviente aos princípios e valores neoliberais que se fazem sentidos na acessibilidade às informações e aos conhecimentos disponíveis em meios digitais, bem como na formatação de currículos padronizados. Esse padrão é modelado pelas reformas educacionais que estão em curso e pelo endeusamento de um modelo gerencial que almeja transformar a escola em uma empresa com a clara intencionalidade de formatar o sujeito neoliberal, consumista, competitivo e docilmente adaptado aos princípios e valores neoliberais.

Para fins de delimitação temática, partimos da premissa de que a educação escolar se tornou alvo do sistema capitalista neoliberal em duas perspectivas: a) a educação tem sido tratada como mercadoria e com variados preços baseados em critérios de qualidade, de modo que grande parte é liquidada a baixo preço e com qualidade questionável, enquanto a cultura erudita se tornou produto requintado acessível às elites sociais; b) a educação está posta a serviço do sistema neoliberal para formar a grande massa consumidora e reprodutora de coisas baratas que retroalimentam o sistema consumista. Nesse cenário, especialmente a Educação Básica pública foi transformada em engrenagem estratégica no funcionamento da máquina neoliberal para além da escola e, por isso, tem perdido autonomia ante à imposição de políticas educacionais de cunho utilitário, dinamizadas em currículos que precinizam a formação técnica e que excluem o dado humano da educação. Essa práxis perversa fragiliza a democracia, de acordo com Nussbaum (2015), pois retira da escola o desenvolvimento de capacidades básicas de compreender-se a si mesmo, de autonomia de pensamento, compreensão abrangente do mundo, e de sensibilidade para perceber as pessoas como seres humanos e não como simples objetos.

O estudo concentrar-se-á nesta pergunta problematizadora: a presença da filosofia no Ensino Fundamental pode ser apresentada como

alternativa para enfrentar a racionalidade neoliberal que instrumentaliza a educação? Com base na problemática apresentada, o estudo concentra-se em defender a presença da filosofia como disciplina obrigatória nos anos finais do Ensino Fundamental, com proposta curricular organizada, além de ser ministrada por docentes com formação na área, a fim de evitar que a experiência filosófica seja inserida como uma espécie de adereço, perfumaria ou mero apêndice nos currículos escolares. Observa-se que tanto as práticas pedagógicas tradicionais quanto a formação técnica e a interatividade por meios virtuais retiram, da sala de aula, a conversa informal, o diálogo investigativo, a convivência concreta, a interação com as diferenças e as divergências e o contraditório, os quais são princípios essenciais à democracia.

Em várias teorias, sobretudo a partir de Lipman (1990), a filosofia é defendida como fundamento do pensar de ordem superior e como exercício do diálogo investigativo e reflexivo. No texto, esboçamos quatro categorias conceituais para traduzir o que entendemos por pensar de ordem superior: a) desenvolvimento do raciocínio lógico; b) formação política para compreender a complexidade do mundo; c) compromisso epistemológico com as verdades universalmente válidas; d) formação ética e moral com vistas à responsabilidade social. As categorias apresentadas têm como objetivos defender a escola como lugar de formação humana e integral, assumir o compromisso com a verdade e o conhecimento erudito e enfrentar o pensamento polarizado que produz a intolerância, o relativismo e a barbárie, em detrimento da formação para a responsabilidade e o compromisso com o coletivo.

Com base em um estudo de natureza básica, exploratório quanto aos seus objetivos, qualitativo quanto à abordagem do problema e bibliográfico quanto aos procedimentos, revisitamos alguns estudos (Fávero, 2004; Laval, 2004; Dardot; Laval, 2016; Nussbaum, 2015) que discutem os prejuízos provocados pelo enfoque instrumental econômico na edu-

cação e que alertam para o esvaziamento ético dos processos formativos provocado pela indução de princípios e valores da racionalidade neoliberal nas reformas educacionais e nas práticas pedagógicas. A formação para a cidadania, prevista no artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e no artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que visa desenvolver a autonomia, a capacidade de pensamento crítico, a responsabilidade e a solidariedade, perde sua força diante dos princípios e valores neoliberais que colonizam a escola. Martha Nussbaum (2015) expõe as contradições das políticas neoliberais e denuncia a tendência mundial de reduzir a educação a um processo de capacitação para o negócio e para instrumentalização econômica em detrimento de uma formação mais ampla. Em Vygotsky (1984), compreendemos como a criança aprende, com base no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, e a importância da linguagem e das interações sociais na aquisição do conhecimento. Os autores estudados convergem sobre a relevância da experiência filosófica que pode ser desenvolvida na comunidade de investigação proposta por Lipman (1990). As teorias de Dewey (1979) nos ajudam a entender a escola como campo de disputas sociais, bem como o problema recorrente de abandonar todas as aprendizagens adquiridas com a educação tradicional para implantar novos modelos pedagógicos, sem o tempo necessário para avaliar seus alcances e limites.

Defendemos a democracia como propulsora da dignidade humana e reconhecemos o potencial da filosofia com crianças e adolescentes como espaço de experiência democrática. No entanto, estamos cientes de que a democracia é controversa e que a filosofia igualmente contribuiu para forjar teorias e práticas totalitárias, condutas polarizadas e excludentes, de modo a fomentar laboratórios de autoritarismo. Apesar de perceber que a democracia Brasileira tem sustentado as políticas neoliberais que corroem a educação pública e as ácidas críticas que proferimos a esse

modelo, apostamos nas potencialidades da democracia e da filosofia para afirmar a escola básica como bem comum, isto é, como espaço público de interações sociais colaborativas, como lugar de liberdade, de inclusão e de consolidação de uma sociedade fundamentada na justiça social. Apostamos na experiência filosófica do diálogo para desenvolver capacidades vitais à democracia, tais como problematizar, analisar criticamente, elaborar consensos, exercitar a política e a postura ética, conviver com as diferenças e comprometer-se com o conhecimento.

A presença dos princípios da racionalidade neoliberal no Ensino Fundamental

Na introdução do seu instigante e provocativo estudo sobre o neoliberalismo em ataque ao ensino público, publicado no livro “A escola não é uma empresa”, o pesquisador francês Christian Laval (2004, p. 9-10) ressalta que “na cultura de mercado, a emancipação pelo conhecimento, velha herança da Luzes, passa como uma ideia obsoleta”, o que produz uma crise crônica que se faz sentir na perda dos “benefícios simbólicos”; nas “vantagens materiais relativas” dos/as professores/as; na “marginalização de frações importantes da população”, decorrentes do aumento das desigualdades; e na frustração da promessa da “mestiçagem social”, resultante da suposta “meritocracia harmoniosa”. Essa crise crônica sem precedentes se centrou, na visão de Laval (2004, p. 10), na “monopolização progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora” que induziu o sistema escolar a copiar ou se adaptar aos formatos empresariais, de modo a instituir, dessa forma, a “escola neoliberal”.

No modelo escolar neoliberal descrito por Laval (2004, p. 11-12), a educação perde sua condição de ser um “bem comum” para se tornar “um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econô-

mico”, ou seja, que não é mais garantido pela sociedade ou pelo Estado, mas pelos “indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade”. Temos, portanto, um processo indutor de privatização dos saberes, das instituições transmissoras dos valores e das próprias relações sociais. Competitividade, descentralização, padronização dos métodos e conteúdos, flexibilidade, performatividade e a ênfase nos saberes úteis e aplicáveis passam a ser os valores e princípios da racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016) que induzem e comandam as reformas educacionais. Assim, reforça Laval (2004, p. 16), “o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura”.

Em estudo recente, Fávero, Tonieto e Consaltér (2020, p. 29) denunciam o princípio contraditório do discurso neoliberal presente no campo da educação, quando, ao mesmo tempo em que se “defende a escola como laica, universal” e promotora do “progresso individual, social e econômico, também carrega aspectos doutrinários do capitalismo, como a livre concorrência, o lucro e mecanismos de seleção e exclusão”. É na sombra dessa contradição que se constituiu e que se fortaleceu um poderoso mercado escolar que, em nome da concorrência, do papel do consumidor, da eficácia gerencial, da redução de custos, da colaboração escola-empresa, fez com que o discurso neoliberal enfraquecesse a escola pública, exaltasse e promovesse os valores e princípios neoliberais e transformasse a educação em mercadoria.

“Administrar a escola como se fosse uma empresa” se tornou uma das características mais robustas do neoliberalismo educacional que tomou conta, inclusive, da escola pública. Assim, os complexos e históricos problemas escolares são sorratamente ofuscados em uma cortina de fumaça em nome de uma suposta solução mágica do gerencialismo

educacional, na qual tudo se resolve por meio de uma gestão eficiente. Com isso, a introdução dos chavões do mercado para dentro do universo escolar — tais como *accountability* (prestação de contas), estabelecimento de metas e resultados, planejamento estratégico, organograma gerencial, definição de atribuições, avaliação de desempenho e excelência na prestação de serviço — se tornaram os discursos correntes para indicar uma suposta solução para os históricos problemas da educação e da falta de qualidade. Assim, a excelência educativa não é mais avaliada pelo tipo de formação realizada ou pelo compromisso ético com o bem comum, mas, sim, pelo desempenho nas avaliações de larga escala ou pela satisfação dos clientes.

Na escola transformada em empresa, os alunos e os pais são tratados como “clientes”, os/as professores/as são reduzidos a condição de “colaboradores”, os saberes escolares são concebidos como mercadorias ou produtos disponibilizados ou facilitados pelos colaboradores e pela instituição para o consumo dos clientes, o diretor/gestor é o chefe do estabelecimento, e é, na maioria das vezes, afastado da cultura pedagógica para poder ter “maior autonomia” na tomada de decisões, ou seja, para que ele esteja mais preocupado com o desempenho financeiro da instituição do que com as problemáticas educacionais que se fazem sentir na sala de aula. Assim, na análise de Fávero (2004, p. 16), o perfil de aluno/a transformado/a em cliente no mercado educacional, que exige comprar tudo aquilo que lhe atrai, tende a preservar o comportamento egocêntrico, egoísta, ganancioso e competitivo, o que evidencia que os princípios da racionalidade neoliberal se cristalizam para além das influências mercadológicas das políticas educacionais. Facilmente, a escola se torna conivente com esse tipo de racionalidade reprodutora da sociedade vigente quando a sala de aula não oferece condições para refletir sobre os condicionantes sociais. Para Fávero (2004, p. 16), se a prática pedagógica não for, em seu desdobramento, o contraexemplo

daquilo que se vivencia no cotidiano, crianças e adolescentes terão poucas chances de “formar uma consciência arraigada em virtudes como a justiça, a generosidade, a solidariedade, a caridade, o respeito, a coragem e a honestidade”.

Ao discutir sobre o papel das humanidades nos currículos escolares, Nussbaum (2015) defende que não basta apenas abordar conteúdos e técnicas, desenvolver habilidades e competências, pois, para além disso, é fundamental compreender a serviço de quê e de quem tais competências e habilidades estão sendo desenvolvidas e exercidas. Dito em forma de pergunta, seguindo os argumentos de Nussbaum (2015): os currículos estão estruturados para formatar máquinas lucrativas ou para constituir cidadãos íntegros? Sabemos que a racionalidade neoliberal constitutiva das políticas educacionais também molda o perfil dos/as estudantes para além dos espaços escolares. Nas entrelinhas do esforço coletivo de líderes mundiais, para assegurar universalização da Educação Básica, acontece, em grande parte despercebida, uma crise mundial da educação em que, prossegue Nussbaum (2015), faz com que ocorram mudanças radicais no que as sociedades democráticas ensinam à juventude — e essas mudanças não têm sido bem pensadas. Essas mudanças adentram o cotidiano escolar e, a nosso ver, busca-se solucionar com medidas paliativas sem o devido esforço investigativo para compreender a complexidade de várias questões emergentes, tais como a relação da escola com o conhecimento, os critérios para definir o que é tarefa da escola, o que deve ser construído com a sociedade e o que deve ser reservado somente à escola, as metodologias de ensino, o conceito de autoridade e os novos papéis sociais assumidos nas relações educacionais.

No rol do sistema mercadológico, observa-se que a interferência das tecnologias digitais incide tanto no comportamento dos/as estudantes quanto em imposições curriculares, sob a justificativa de inovação necessária à denominada “sociedade do conhecimento”. Reconhecemos o

potencial das tecnologias digitais, mas o que deveria ser visto como uma ferramenta a favor da formação escolar muitas vezes é imposta como solução mágica aos problemas estruturais da educação, sem uma avaliação de seus efeitos de instrumentalização e de exclusão social que esvaziam a experiência concreta com o conhecimento. A substituição das relações humanas por relações virtuais e artificiais exclui a experiência da interação com ideias diferentes e/ou divergentes e não incentiva o espírito colaborativo. Essa tendência de ensinar que restringe espaços de convivência presencial é prejudicial às crianças e adolescentes que estão desabrochando faculdades mentais e afetivas para além da aquisição de saberes. Quando a educação não se reverte em prática social, a destituição do dado humano acirra a competitividade e o individualismo, de modo a transformar o que deveria ser educação em mercadoria e pessoas em meras engrenagens na máquina do sistema.

A submissão da educação à racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), promovida de forma cada vez mais agressiva por tendências político-ideológicas neoliberais, ameaça os fundamentos da democracia, os valores do pluralismo, as liberdades civis e o resguardo aos direitos individuais, independentemente de raça, classe, gênero, orientação sexual, religião e outras questões. Sobre o assunto, as teorias de Nussbaum sintetizam as implicações destrutivas da racionalidade neoliberal e a importância vital das humanidades à democracia. Ainda que não se detenha ao ensino da filosofia, Nussbaum (2015, p. 4) refere que proporcionar ambiente favorável para pensar criticamente e para promover a independência intelectual é mais necessário do que o aprendizado dos conteúdos específicos à formação de “cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. É disso que depende o futuro da democracia”. Para contrapor-se aos utilitarismos produtivistas do neoliberalismo, a filósofa sugere uma formação generalista, inspirada na

educação socrática. O aspecto construtivo e criativo e a perspectiva do raciocínio rigoroso da filosofia socrática convergem com as análises de Fávero (2004) quando é proposta a experiência filosófica com crianças na “comunidade de investigação” como projeto interdisciplinar baseado no pensamento crítico, criativo e cuidadoso.

A racionalidade neoliberal, na dinâmica escolar, ameaça à democracia em vários sentidos, incluindo o perfil egocêntrico consumista em crianças e adolescentes; a perda de autonomia das escolas, pela imposição de ideologias religiosas e moralistas que interessam às elites; a superficialidade da formação docente; a prescrição curricular e a interferência na liberdade de cátedra; bem como a precarização dos serviços públicos e das políticas de financiamento da educação. Atualmente, observa-se que os investimentos em educação se tornaram o principal alvo dos interesses empresariais que se apropriam da estrutura estatal para aumentar seus lucros, seja pela imposição ideológica, de modo a precarizar as estruturas e as instituições públicas, pelo apostilamento e descaso com o conhecimento válido e científico, ou pelo controle das pessoas e da terceirização dos serviços. Contudo, essa constatação não retrata apenas o momento atual. Problemas estruturais da educação que são refletidos hoje foram evidenciados por intelectuais como Anísio Teixeira e John Dewey na década de 1930, sobretudo pela prática comum de substituir uma orientação pedagógica fracassada por outra, com a finalidade de atender aos interesses econômicos, mas sem avaliar os processos da experiência pedagógica.

Em “Experiência e educação”, Dewey (1979) enfatiza algumas questões que possuem uma perceptível atualidade quando defende a tese de que, pela natureza do interesse público, a educação está imersa na arena de lutas sociais, tanto na teoria quanto na prática. Nessa arena de disputas, o ser humano gosta de pensar em termos de oposições extremadas, de polos opostos e não reconhece possibilidades intermediárias.

Essa oposição, explica Dewey (1979, p. 3–4), “diz respeito aos aspectos práticos da escola, tende a tomar a forma do contraste entre a educação tradicional e a educação progressiva”. Disso resulta que as constantes rupturas com o que se entende por educação tradicional e a efemeridade das diferentes nuances de uma educação progressista tem contribuído muito mais para descaracterizar a educação do que para comprometer-se com uma formação ampla e de qualidade. Por exemplo, a ênfase na formação técnica e tecnológica trouxe como resultado o abandono das humanidades, pois reduziu e retirou, dos currículos, as disciplinas necessárias para compreender a condição humana, a complexidade do mundo e experiências básicas que desenvolvem a capacidade de estabelecer uma reflexão crítica acerca da sociedade e dos saberes. Nesse cenário, na ausência de uma proposta estruturada, corre-se o risco de que a própria filosofia seja confundida com formação moral ou outra doutrina qualquer que reforce discursos e interesses da ideologia neoliberal.

Quando as políticas educacionais são definidas por interesses econômicos e a educação é reduzida a uma concepção economicista, a escola deixa de ser democrática e se torna uma instituição à serviço do acúmulo de capital e não mais é um tempo e espaço de experiência democrática de construção do comum. As frequentes reformas e alterações nos currículos descaracterizam a escola como bem comum e como espaço público de construção da cidadania.

Se a racionalidade neoliberal escancara sua inconformidade com o fazer escolar, tampouco as críticas que apresentamos constituem razão suficiente para recorrer à nostalgia ao modelo tradicional e acreditar que a experiência do passado foi a mais adequada e que, portanto, serve de solução aos problemas emergentes. As teorias e as reflexões tecidas sinalizam apenas que não se pode abandonar a memória histórica para planejar a educação do presente e em perspectiva ao futuro. É possível afirmar que existem práticas exclusivas da educação escolar, espe-

cialmente o dado humano como princípio básico da educação, assim, que se faz necessária a definição de alguns referenciais que identificam a escola como lugar de formação por excelência para estabelecer a relação da escola com a sociedade. Nesse sentido, resgatamos, de Dewey, três tarefas específicas da escola: a) transmitir os saberes e habilidades elaborados no passado às novas gerações; b) adquirir hábitos de ação em conformidade com as regras e padrões que foram estabelecidos no passado e que compõem a educação moral; c) no plano geral, a organização da escola e as relações humanas que permeiam as interações entre estudantes e docentes faz da escola uma instituição radicalmente diferente das outras instituições sociais, cuja finalidade é preparar para as futuras responsabilidades. Em relação ao assunto, Nussbaum (2015) defende a escola como lugar em que pessoas interagem e desenvolvem o próprio processo de formação. Assim como a sociedade é complexa por abrigar diversidades, os princípios da democracia podem e deveriam orientar todas as ações escolares. Sob essa ótica, a práxis escolar alicerçada nos princípios humanistas e no diálogo plural e aberto com as ciências — o aspecto construtivo e criativo e a perspectiva do raciocínio crítico rigoroso — poderiam prestar uma contribuição importante e imprescindível à formação de “cidadãos do mundo”, na constituição de pessoas íntegras e responsáveis, capazes de manter viva a democracia.

Ao refletir sobre a tarefa da Educação Infantil e que se estende para o Ensino Fundamental, Fávero (2004) propõe a experiência filosófica com crianças na comunidade de investigação como recurso indispensável para contribuir no amadurecimento das capacidades intelectuais e afetivas, tidas como requisitos indispensáveis à superação do egocentrismo, que retroalimenta a racionalidade neoliberal e que é revertido em efeitos perversos à democracia. A criança que não for estimulada a superar o paradigma consumista competitivo e egocêntrico dificilmente terá condições de ser potencialmente um cidadão crítico, responsável e

solidário na adolescência e na vida adulta, conclui Fávero (2004). Em síntese, as lacunas da formação que ocorrem na infância, por promover uma educação pautada nos princípios e valores neoliberais da competitividade, individualismo, utilitarismo e da ausência de espírito colaborativo, reverberam nos demais níveis de escolarização e comprometem a sobrevivência de uma sociedade democrática.

Um modelo educacional baseado nos interesses neoliberais se distancia da proposta de formação integral prevista na legislação Brasileira. No decorrer de seu texto, Fávero (2004) ressalta a complexidade de fatores que envolvem a formação de uma criança. Embasado na psicologia de Vygotsky (1984), Fávero enfatiza os estágios do desenvolvimento humano e os conceitos de “linguagem e interação social”, “Zona de Desenvolvimento Proximal” e os níveis de desenvolvimento “real (efetivo) e potencial” e, então, propõe a “educação para o pensar”, teorizada por Lipman (1990), como potencial da filosofia à formação humana pelo exercício do diálogo. Para Fávero (2004), desde a Educação Infantil, o papel do/a docente incide em ter segurança intelectual para auxiliar a criança na conquista da autonomia moral, intelectual, social e afetiva.

A ausência da perspectiva de aprendizagem colaborativa pode gerar um descompasso entre o ensino, as ações pedagógicas e as reais possibilidades da criança. Sobre esse assunto, Vygotsky (1984) explica que as estruturas da inteligência se constroem progressivamente nas interações do sujeito com o mundo. Logo, os estágios de desenvolvimento intelectual correspondem ao nível de equilíbrio alcançado pela inteligência, pois as novas estruturas são preparadas por aquelas que a precederam e se integram às que se sucederam. Isso significa que, em relação ao conhecimento, a criança precisa desenvolver uma série de capacidades para iniciar o ensino dos conceitos que envolvem tais capacidades. Vygotsky (1984) define esse processo como “Zona de Desenvolvimento Proximal”, para se referir às funções que ainda não amadureceram,

mas que estão em processo de maturação, ou seja, que amadurecerão mais cedo ou mais tarde mesmo que estejam em estado embrionário. Ele identifica dois níveis de desenvolvimento: real ou efetivo (as capacidades já desenvolvidas) e o nível potencial (capacidade de aprender com orientação e colaboração de pessoas mais capazes). Nessa concepção teórica, a linguagem e a interação social são extremamente importantes para a aprendizagem, visto que as funções de desenvolvimento da criança surgem primeiro no âmbito social e depois no âmbito individual.

As reflexões de Vygotsky (1984), Lipman (1990) e Fávero (2004), reforçam o posicionamento de que uma sociedade mantém a democracia viva quando as pessoas dispõem de autonomia de pensamento e quando os processos educativos são realizados em ambientes de diálogo, interação e de promoção de ambientes democráticos. As teorias educacionais dos autores citados convergem com o pensamento de Nussbaum (2015) e Dewey (1979), à medida que ambos defendem uma educação progressiva fundamentada nos ideais de uma educação humanista que concebe a escolarização enquanto a base da democracia compreendida como modo de vida. Embora o enfoque de Dewey (1979), na obra estudada, tenha sido propor uma Filosofia da Educação, e não direcionada para o ensino da Filosofia, assim como na obra de Nussbaum (2015), suas teorias acerca da experiência na dinâmica escolar oferecem subsídios para pensar sobre o propósito da Filosofia no currículo escolar.

O sentido da escola e sua relação com a democracia

Pensar alternativas aos princípios da racionalidade neoliberal que estão presentes no Ensino Fundamental significa problematizar o sentido da escola em relação à sociedade. Com base nessa premissa, defendemos que a escola deve ser pensada no contexto em que está inserida, ao mesmo tempo que deve ser protegida de interesses sociais e econômicos para que

se torne um lugar de formação integral por excelência, em que o principal objetivo é a formação humana. Muitas interferências externas acabam por descaracterizar o fazer escolar em suas especificidades e, assim, prejudicam os processos de sua formação que difere da educação recebida em outros espaços sociais. Referindo-se às crianças, Fávero (2004, p. 19-20) cita três dimensões da formação escolar que não podem ser negligenciadas: *maturação*, *desenvolvimento* e *aprendizagem*. A *maturação* se refere à evolução orgânica da criança. O *desenvolvimento* compreende a formação progressiva da linguagem, do raciocínio, da memória, da atenção e da estima, uma vez que o diálogo investigativo produz uma série de saltos qualitativos do estado de heteronomia e de vocabulário restrito para maior capacidade e autonomia para pensar, expressar-se, criar, imaginar, reconsiderar seus próprios argumentos e compreender os argumentos do/ as colegas, elaborar contra-exemplos e resolver problemas. Já a *aprendizagem* possibilita incorporar novos conhecimentos, valores e habilidades próprias da cultura em que se vive por meio das múltiplas experiências subjetivas e intersubjetivas. São as aprendizagens que possibilitam a mudança de condutas, ampliam a visão de mundo e a própria forma de compreender a si mesmo. Embasado nos estudos de Vygotsky, Fávero (2004, p. 22) refere que a formação da criança parte da maturação genética e que o desenvolvimento e a aprendizagem se expande pela estimulação coletiva e pessoal na convivência com outras pessoas, de modo que a sala de aula é um espaço potencial para o exercício de uma vida virtuosa, centrada na solidariedade, na justiça, na honestidade e na sabedoria. A filosofia, enquanto exercício do pensar de ordem superior, defendido por Lipman (1990), contribui nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Tanto no âmbito da LDB 9.394/96 quanto pela perspectiva ética da atuação docente na educação escolar, orienta-se que a formação de crianças e adolescentes precisa ser integral. No entanto, as políticas neoliberais ignoram tal orientação e interferem no fazer escolar de maneira

prejudicial ao propor um modelo de instrução que exclui aspectos essenciais da formação integral, especialmente aquelas relacionadas às capacidades sociais. Desse modo, estudantes passam a ser tratados como máquinas lucrativas para o sistema, nas palavras de Nussbaum (2015, p. 4), pois as políticas neoliberais estão descartando, da educação, competências sociais indispensáveis à democracia.

Além de distanciar-se de um processo solidário de humanização, as políticas neoliberais se tornam adversas à educação por reduzirem a ideia de inovação à perspectiva do lucro em que tudo é canalizado para a utilidade mercadológica do consumo. Com isso, perde-se de vista as permanências exigidas no processo educacional, já que o refinamento da aprendizagem acontece em processos lentos de amadurecimento. As frequentes rupturas com o modelo educacional anterior por meio de reformas educacionais têm descartado capacidades essenciais à formação integral, especialmente a filosofia e as humanidades, para elevar a carga horária das disciplinas mais técnicas que fragilizam a formação humana em sentido amplo, esvaziam os currículos e reduzem a ideia de formação à preparação técnica para o trabalho.

Ao citar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, Fávero (2004, p. 18) explica que as crianças precisam de auxílio para amadurecer e incorporar conhecimentos. Na comunidade de investigação, o papel do/a docente consiste em observar e oferecer as condições para que as regras de convivência sejam amadurecidas, pois as capacidades de concentrar-se para exercitar o pensar, ouvir, esperar a vez de falar, raciocinar de maneira lógica, elaborar bons argumentos, dialogar com argumentos diferentes e sintetizar boas ideias são condições essenciais à aprendizagem. A criança precisa interagir com outras pessoas para transformar a linguagem em pensamento, de modo que o diálogo filosófico deve ser conduzido de tal forma que parta de uma linguagem simples e conhecida da criança e possa avançar a um pen-

sar sistematizado. Em cada passo, a criança mobiliza outras habilidades além das racionais, incluindo as emocionais e a capacidade de reconhecer seus erros, de modo a superar a postura egocêntrica, perceber que seus argumentos talvez não sejam consistentes, que diferentes argumentos podem ser verdadeiros e coexistir em uma sociedade democrática. Percebe-se que essas capacidades ainda estão amadurecendo na adolescência e precisam ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental.

As tentativas da criança de impor aquilo que julga ser verdadeiro, sem a experiência do processo autocorretivo na comunidade de investigação, fortalece o pensamento polarizado e a linguagem violenta disseminada sobretudo nas redes sociais, mas também presente no cotidiano da sala de aula, pois a educação não se limita ao ambiente escolar, conforme nos diz Nussbaum. Quando a criança entende que a sua vontade ou pensamento deve prevalecer, sem que ninguém a alerte para as inconsistências de suas ações e discursos, facilmente a criança se tornará um adolescente intolerante e preconceituoso, que tende a se limitar à superficialidade do senso comum e propagar discursos falaciosos. Nussbaum (2015, p. 56) diz que é essencial estimular o raciocínio socrático desde a infância, como reação ao aprendizado repetitivo, ao ensino passivo e à mentalidade de rebanho. Uma educação inquiridora, investigativa, questionadora e que desenvolve capacidades emocionais compromete o sujeito com a verdade e o pensamento científico, além de o tornar capaz de diferenciar informações falsas e científicas.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os/as estudantes interagem nas redes sociais e, com frequência, fazem buscas na internet para realizar trabalhos das disciplinas e até mesmo para validar os conteúdos ensinados em aula. Essa intervenção externa no fazer escolar por meios virtuais exige compromisso coletivo com a verdade, a fim de que a sala de aula não se torne o lugar do senso comum que apenas reproduz a desorientação que circula na sociedade, como o descrédito na ciência

e nas vacinas, por exemplo, o que pode se estender à postura do/a docente com os saberes que ensina. Outra questão correlata se refere às perdas de referenciais entre a ideia de público e privado, uma vez que as postagens em meios virtuais, muitas vezes vistas como atuação no espaço privado de uma rede social, têm alcance de caráter público, o que implica em questões éticas que precisam ser problematizadas e que com frequência são citadas entre adolescentes como algo naturalizado.

Em geral, observa-se que as questões do cotidiano são dialogadas apenas nas aulas de filosofia, em virtude do caráter técnico, produtivista e informativo atribuído ao ensino das demais disciplinas. Outras vezes, a relação docente/discente é substituída por computadores e outras ferramentas para aprender por meios digitais. Em contrapartida, o diálogo investigativo e a experiência filosófica vão além de garantir sua presença no currículo, mas representam espaço diferenciado do exercício dialógico, problematizador, investigativo e comprometido com a verdade. Para que a experiência filosófica seja possível, na perspectiva dialógica, faz-se necessário que a escola não se ocupe apenas como o produtivismo de cunho utilitário e, portanto, que ofereça condições para que crianças e adolescentes superem o egocentrismo e amadureçam as capacidades sociais, afetivas e cognitivas, o que tende a ser sublimado quando a postura docente é apenas autoritária para manter a disciplina em sala de aula.

O problema que visualizamos nas atuais políticas educacionais e que foi constatado por Dewey (1979), entusiasta da educação progressiva, diz respeito ao fato de que, em nome da inovação e da eficiência (Laval, 2004), gestores públicos e lideranças empresariais interferem, de maneira autoritária nos currículos escolares, ao determinarem objetivos, conteúdos e métodos, sem respeitar as pesquisas no campo e profissionais que trabalham na educação. As reformas educacionais e as frequentes rupturas no âmbito dos currículos trazem muitos prejuízos à educação, porque qualquer experiência nova precisa de tempo necessá-

rio para ser avaliada se responde às necessidades contextuais.

Dewey (1979) cita como exemplo a ruptura com a educação tradicional, sob o argumento de ser uma metodologia ultrapassada e ineficaz, desconsiderando que algumas práticas são inerentes à educação em todos os tempos e que a educação escolar se faz com pessoas. Ainda que a cultura e a economia se modifiquem ao longo dos anos, há questões humanas permanentes e isso não pode ser ignorado na educação escolar. Outra crítica que aparece em suas análises se refere às distorções do sentido de muitas teorias que pretendem trazer um olhar mais humanizador à educação e que são cooptadas pelos interesses mercantis, como sua proposta de educação progressiva que assumiu o formato de educação progressista. As recentes políticas neoliberais têm se mostrado mais agressivas, porque restringem carga horária e retiram disciplinas das humanidades dos currículos. Mesmo aquelas humanidades que permanecem são atravessadas pela pressão do produtivismo escolar e pelo uso das ferramentas digitais em suas abordagens, o que limita o diálogo investigativo.

Diante do propósito de defender a filosofia no Ensino Fundamental, faz-se necessário entender por que as humanidades têm sido retiradas dos currículos escolares. Em suas pesquisas, Martha Nussbaum (2015) constata as causas dessa prática e descreve os prejuízos dessa política neoliberal à democracia, além de sinalizar alternativas sobre o que deve ser defendido em uma educação para a democracia. Sua teoria converge com o pensamento de Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano da corrente pragmatista, e do pensador Brasileiro Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia uma educação pública, gratuita e laica como vital à democracia no Brasil. Ambos observam que os interesses empresariais capitalistas influenciam mais nas políticas educacionais que os ideais de formação integral e voltada para a cidadania em sentido amplo.

No caso do Brasil, percebe-se que a universalização do acesso não veio acompanhada das políticas necessárias para garantir formação integral, a começar pela fragilidade da formação docente e de incumbências postas pelas políticas que a estrutura escolar não dá conta de assegurar. Outro aspecto, amplamente fundamentado por Laval (2004), diz respeito ao financiamento e à gestão em tratar a escola pelos ditames empresariais, cujos valores são a inovação e a eficiência. As instituições financiadoras pressionam os sistemas de ensino e os/as profissionais da educação para que se moldem aos interesses neoliberais, o que resulta em currículos em que os conteúdos, as habilidades e as competências priorizam as demandas de mercado, ou seja, descuida-se da formação humana. Em nome da inovação e da eficiência, novas orientações pedagógicas são implantadas sem o tempo necessário para avaliar as lacunas e os potenciais das experiências anteriores.

De acordo com os fundamentos da educação tradicional, na compreensão de Dewey (1979), a escola é o lugar da formação moral e da instrução, de modo que o seu principal objetivo é preparar crianças e jovens para a cidadania e para o sucesso na vida por meio da aquisição de conhecimentos e habilidades. O problema desse modelo é o método impositivo de padrões e matérias de estudo transmitidos pelo/a docente, assimilados por crianças e jovens que ainda estão crescendo lentamente para a maturidade e que não possuem todas as estruturas intelectuais e emocionais para que tenham êxito na aprendizagem. Complementa, Dewey (1979, p. 6-7), que a “distância entre o que se impõe e os que sofrem a imposição é tão grande, que as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranho para a capacidade do jovem em sua idade”. Porém, adverte, Dewey, que há sempre um perigo no novo movimento que visa suplantando o anterior. Quando os problemas que atravessam a transição entre a educação tradicional e a escola progressiva não são sequer reconhecidos, supõe-se que basta

rejeitar as ideias e práticas anteriores e partir para a posição no outro extremo. Diante do novo, sucede-se então, na prática, o perigo de reforçar o que é rejeitado em vez de descobrir o desenvolvimento construtivo na nova proposta. Ou ainda, o perigo de descaracterizar a escola.

No propósito da educação progressiva, Dewey se dedica a pensar a educação como experiência, mas isso não significa abandonar todos os referenciais do passado. Se a escola tradicional impunha o saber, os métodos e as regras de conduta da pessoa madura, e se tal prática se mostrou inadequada para educar as novas gerações, não se segue que o saber da pessoa madura não tenha valor de direção para a experiência do/a estudante. Observa-se que Dewey não rejeita a ideia de conteúdos, bem como os conhecimentos da tradição. Ele apenas questiona o lugar, o significado e a organização da matéria dentro da experiência. Igualmente, a importância da autoridade não é abandonada, uma vez que o aprendizado por experiência tende a exigir mais orientação por parte da pessoa amadurecida em relação à imatura. Quando se abandona todos os referenciais da educação anterior para implantar um novo modelo, os problemas não são sequer reconhecidos, o que cria obstáculos para encontrar soluções adequadas.

Referindo-se às práticas de muitas escolas que optaram por rejeitar os referenciais da escola tradicional para aderir a nova ordem, Dewey (1979, p. 10) relata sobre a tendência de “dar pouca ou nenhuma importância à organização da matéria de estudo; a proceder como se qualquer forma de direção pelo adulto constituísse invasão à [...] liberdade individual; a considerar que [...] o conhecimento do passado tenha pouco ou nenhum papel na educação”. Ao reagirem dessa maneira, prossegue Dewey, as novas teorias educacionais se afirmaram de forma negativa, “contra o que é corrente em educação, em vez de esforçar-se de modo positivo e construtivo em desenvolver os propósitos, métodos e matéria de estudo na base de uma teoria de experiência e de suas potencialidades educativas”.

Uma teoria educacional baseada na ideia da liberdade pode se tornar mais dogmática do que aquela que pretende contrapor, como superar o dogmatismo da educação tradicional. Qualquer proposta que visa suplantiar o modelo anterior precisa resolver o problema de descobrir como as realizações do passado poderiam contribuir para ajudar a compreender os problemas do presente e fornecer subsídios para visualizar demandas no futuro. Ainda que os ideais escolanovistas rejeitem o modelo tradicional que colocava o conhecimento do passado como *fim* da educação, Dewey admite a importância desse conhecimento como *meio* de educação. O novo problema posto à educação como experiência e que embasou a educação progressiva, consiste em proporcionar que o/a estudante entenda o passado de tal modo que esse conhecimento possa ser ressignificado diante das questões do presente.

Dewey acentua que a rejeição à escola tradicional traz um novo problema à educação. Nas palavras de Dewey (1979, p. 13), enquanto “não reconhecemos esse fato, atuamos de maneira cega e confusa. É indispensável compreender, e de maneira cabal, que não é abandonando o velho que resolvemos qualquer problema”. A crença de que a experiência é central na nova educação não significa que todas as experiências são educativas. Dewey adverte que algumas experiências são deseducativas e podem produzir o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Seguindo a linha de raciocínio, Dewey (1979, p. 14) constata que uma “experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo [...] a possibilidade de futuras experiências mais ricas”. Outras podem aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas apenas habituar a pessoa a uma rotina que não resulta em experiências novas. Dewey complementa que a “experiência pode ser imediatamente agradável e [...] concorrer para atitudes descuidadas e preguiçosas, deste modo atuando para a qualidade das futuras experiências, podendo impedir a pessoa de

tirar delas tudo o que tem para dar”. Por outro lado, embora agradáveis e mesmo excitantes, as experiências podem ser desconexas e desligadas entre si, além de não se articularem cumulativamente e gerar hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos. Na continuidade, Dewey (1979, p. 15) observa que nem mesmo a educação tradicional não está imune a esse tipo de experiência esvaziada, pois o automatismo limita a capacidade de julgar e agir inteligentemente em situações novas. Quantas pessoas perderam o interesse por aprender, associam a aprendizagem a algo enfadonho e tedioso, constataam o que aprenderam como alheio à vida concreta e abandonaram o gosto pelos livros.

Atualmente, observa-se o perigo de retornar ao modelo tradicional contestado ao implantar o modelo mercadológico e tecnicista, disfarçado de inovação. Enquanto se prega que é preciso abandonar toda a tradição escolar em nome das demandas da chamada “sociedade do conhecimento”, evidencia-se a forte investida de retornar ao apostilamento tão criticado, a fim de beneficiar editoras e empresas que lucram com investimentos públicos da educação. Essa nova ditadura ideológica e material reforça a postura passiva dos/as estudantes no aprendizado e coloca o/a docente no lugar de quem apenas transmite conhecimentos, aplica técnicas, de modo a retirar a experiência democrática e a autonomia das escolas em planejar o currículo comum e diversificado, em sintonia com o contexto e as culturas locais. O enxugamento das humanidades retira saberes importantes para compreender a situação vivida pela desvalorização do diálogo em aula, em geral visto como indisciplina e improdutividade. A ideia de protagonismo estudantil não fomenta uma cultura democrática de experiência porque retira o pensamento crítico e reflexivo, possível na experiência filosófica.

As políticas neoliberais esvaziam o sentido da escola, sobretudo a formação técnica e distanciada das humanidades. Mais danosa que o engessamento da educação tradicional, tem sido a promessa de uma

educação lúdica, irrefletida, esvaziada de teorias, de formação moral e que não capacita as novas gerações para as responsabilidades da vida adulta, a qual fica na superficialidade do imediatismo, da infantilização, da destruição do referencial da autoridade docente e que torna a escola refém dos interesses mercadológicos.

Dewey, Nussbaum e Fávero nos fazem perceber que a escola é essencial à democracia, tanto no sentido da formação, que capacita para participar na sociedade, quanto nas experiências vivenciadas em sala de aula em que estudantes e docentes assumem o lugar de protagonistas nas ações educativas e as problematizam. Nessa direção, a experiência na comunidade de investigação proposta por Lipman se apresenta como vivência democrática e esforço coletivo de avançar para o pensar de nível superior.

Compreender os espaços escolares como tempo e espaço de vivência democrática significa dar-se conta de que não podemos esperar que as crianças sejam apenas receptoras do conhecimento, que realizem todas as atividades que nós, pessoas adultas, pensamos que sejam as corretas. Nosso papel de educador/a, principalmente no Ensino Fundamental, a partir do segundo e terceiro ano (fase em que os sujeitos começam a expressar cada vez mais os seus desejos, questionando o porquê de ter que ser dessa ou de outra forma), requer que saibamos dar conta dos conhecimentos curriculares específicos, mas também que os entrelacemos com as vivências sociais e emocionais dos/as estudantes. Ou seja, é tentar encontrar um ponto de equilíbrio, a fim de deixar de lado a polarização que é gerada muitas vezes nas escolas em relação ao comportamento das pessoas adultas responsáveis.

No cotidiano escolar, encontramos extremos atitudinais de professores/as: o autoritário que acredita que o/a aluno/a é uma mera tabula rasa que deve obedecer a todos os comandos dos/as adultos/as; o/a professor/a omissivo/a, que deixa que as situações ocorram de acordo

com as vontades do grupo; o/a professor/a democrático/a, que almeja oportunizar experiências democráticas em sala de aula. O/a professor/a precisa compreender e se colocar em uma postura de mediação nas relações no espaço escolar, pois possui uma visão mais ampla e madura dos processos. Por isso, ele/a precisa auxiliar os/as alunos/as a criarem cada vez mais maturidade intelectual e social, para que esses/as possam se apropriar desses espaços com cada vez mais autonomia e consciência.

A maturidade intelectual e social não é desenvolvida nas crianças e jovens somente com conteúdos específicos e segregados transmitidos de forma mecânica. A presença da filosofia e de outras disciplinas humanísticas, que trazem para a sala de aula a capacidade de reflexão sobre o mundo e seus processos e não somente a aplicação de conceitos dados como fórmulas, pode se mostrar promissora para o exercício democrático do diálogo investigativo. Com isso, há a possibilidade de enfrentar o imediatismo, a impaciência e a instrumentalização da educação que está sendo induzida pelas políticas neoliberais.

Considerações finais

Defender a presença da filosofia e das humanidades nos currículos escolares implica em promover uma mentalidade colaborativa para que crianças e adolescentes desenvolvam sua autonomia e possam ser potencialmente cidadãos/ãs críticos/as, responsáveis e capazes de vivenciar a solidariedade, em oposição ao espírito competitivo fomentado pelas políticas neoliberais, em que a escola facilmente venha a ser conivente com o paradigma egocêntrico, egoísta e consumista na oferta de uma educação utilitária.

Para que a escola seja um tempo e um espaço de formação integral, e não utilitária, requer-se que as salas de aula se transformem em uma comunidade de investigação (Lipman, 1990) como espaço colaborativo,

voltado à formação de uma consciência arraigada em virtudes como a justiça, a generosidade, a solidariedade, a caridade, o respeito, a coragem e a honestidade. Nesse sentido, não basta assegurar a presença da filosofia nos currículos escolares; faz-se necessário que a experiência filosófica esteja comprometida com os princípios democráticos. O diálogo investigativo, proposto por Lipman (1990), e a maneira socrática de filosofar como valiosa à democracia, conforme sugere Nussbaum (2015), são imprescindíveis para desenvolver a capacidade de argumentar criticamente e a autonomia para pensar com base em valores de uma sociedade democrática. Apesar do pouco espaço reservado à filosofia na rede municipal de Passo Fundo – pois, em um período de aula de 45 minutos nos anos finais do Ensino Fundamental, não há tempo suficiente para desenvolver todos os passos sugeridos por Lipman (1990) na comunidade de investigação –, salientamos sua importância por ser possível oportunizar o diálogo investigativo filosófico promissor.

Em sintonia com a problemática abordada por Dewey ao pensar a educação progressiva, Fávero (2004, p. 16) denuncia que a presença das políticas neoliberais nos espaços escolares se mostra deseducativo desde a educação infantil, porque resulta na formação de comportamentos infante-juvenis egocêntricos, egoístas, gananciosos e consumistas que não tiveram “condições de desenvolver sua autonomia e de ser potencialmente um cidadão crítico, responsável, solidário”. Nesse sentido, a experiência filosófica na comunidade de investigação se apresenta como espaço importante de enfrentamento ao sistema neoliberal por proporcionar experiências de maturação, desenvolvimento e aprendizagem colaborativa. A comunidade de investigação possibilita o processo de formação progressiva da linguagem, do raciocínio, da memória, da atenção, da estima, da autonomia de pensamento, de saber expressar as próprias opiniões e crenças, de perceber e corrigir os erros, de reconsiderar as próprias opiniões e dos/as colegas, de elaborar contra-exemplos, isto é,

capacidades que colaboram com o desenvolvimento do potencial crítico e criativo de crianças e adolescentes.

Nussbaum (2015) nos mostra que o ideal socrático de formação, baseado na autonomia para pensar e argumentar, pressupõe desenvolver as capacidades de formular conceitos para auxiliar nas tomadas de decisões ao examinar a própria vida e as metas perseguidas. Pessoas incapazes de examinar sua própria vida e seus pensamentos são facilmente influenciáveis, adeptas a posturas polarizadas, coniventes com a violência e subservientes às personalidades autoritárias. Quando o foco não está fundamentado em argumentos resultantes da reflexão e da análise crítica, as pessoas facilmente mudam de opinião ou se abraçam às opiniões alheias.

Em uma democracia, ressalta Nussbaum (2015, p. 51-54) em tese que dialoga com o pensamento dos demais autores estudados, as pessoas precisam ser capazes de argumentar para não ceder à pressão do grupo diante de discursos falsos ou precipitados, bem como posicionar-se racionalmente diante de outros argumentos diferentes e divergentes, para poder avançar para uma conclusão comum. Em virtude disso, uma educação para a democracia não pode basear-se unicamente no crescimento econômico, mas desenvolver uma cultura política em que a discordância seja uma prática responsável na construção do raciocínio, na troca de ideias e no respeito mútuo baseado na razão, com vistas a encontrar soluções pacíficas diante das diferenças. Quando as pessoas assumem a responsabilidade por suas ideias, tendem a ser responsáveis por suas ações, aptas a reagir diante das injustiças e capazes de defender espaços democráticos de convivência social.

Defender a filosofia no Ensino Fundamental significa dar condições para que crianças, adolescentes e jovens, por meio de práticas dialógicas em sala de aula, tornem-se sujeitos participativos e democráticos, com-

partilhem atitudes humanizadoras, saibam exercer sua autonomia de forma responsável e levem em consideração os interesses e vivências dos diversos grupos que coexistem nas instituições de ensino. É aliando os estudos da filosofia com as suas práticas dentro dos ambientes escolares que podemos, desde cedo, estimular crianças e jovens a se desenvolver de forma integral, para que possam contribuir para uma sociedade que pensa e executa ações voltadas para os interesses e o bem coletivo, capacidades imprescindíveis para uma vida democrática.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Versão atualizada em 2023. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 13 ago. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. Disponível em: https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf. Acesso em: 09 jul. 2023.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editó-

ra Nacional, 1959.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. Eficácia ou proselitismo? a escola sob os ditames do gerencialismo empresarial. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro (Orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba/PR: CRV Editora, 2020, p. 27–40.

FÁVERO, Altair Alberto. O desenvolvimento e a aprendizagem na educação infantil. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; CASAGRANDA, Edison Alencar (org.). **Diálogo e aprendizagem: orientações teórico-metodológicas do ensino de filosofia com crianças**. 3ª ed. Passo Fundo: Clio Livros, 2004.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: editora Planta, 2004.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos porque a democracia precisa das humanidades**. Tradução Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Capítulo 7

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): A GESTÃO DEMOCRÁTICA SOB INFLUÊNCIA DA CULTURA POLÍTICA NEOLIBERAL

Carmem Lucia Albrecht da Silveira - UPF

Sandra Maria Zardo-Morescho - UPF

Renata Cecilia Estormovski - UNISINOS

Introdução

A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, torna o Plano Nacional de Educação (PNE) uma política decenal, fazendo com que, ao transcender governos, seja fortalecido o compromisso dos entes federados com a articulação, em regime de colaboração, de um Sistema Nacional de Educação (Brasil, 2009). Diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a manutenção e o desenvolvimento de diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino se tornam compartilhados pelas distintas esferas federativas. Dentre tais compromissos, a gestão escolar democrática, que já figurava entre os princípios previstos no artigo 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988), é ratificada e se torna meta, sendo articulada a oito estratégias para a garantia de sua efetivação.

Passados dez anos da aprovação da Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) e considerando-se o encerramento do ciclo do PNE vigente desde então, suscitam-se processos de discussão, avaliação e definição de novas proposições a fim de se arquitetar sua reelaboração para um novo decênio.

Neste estudo, ao se buscar colaborar com esses processos reflexivos e tendo como escopo a abordagem da gestão democrática no Plano, objetiva-se analisar a implementação da Meta 19 no último decênio, especificamente no que se refere ao provimento do cargo de diretor escolar, problematizando como a cultura política Brasileira influencia seus sentidos de gestão. O problema que mobiliza esta pesquisa pode ser sintetizado em: como as influências gerencialistas influenciam o Plano Nacional de Educação (2014-2024), em sua Meta 19, adiando a efetivação plena da gestão escolar democrática?

A metodologia utilizada para desenvolver este estudo se caracteriza como bibliográfica-documental (Oliveira, 2007) ao associar, para a construção da argumentação, estudos publicados por autores de referência no campo e análises próprias de documentos que trazem perspectivas singulares à temática. Os aportes teóricos que embasam esta pesquisa se fundamentam em Mendonça (2001), Dourado (2011), Nardi (2017), Burgos e Belatto (2019), Santana (2018) e Palú e Petry (2020). Já a análise documental é construída a partir de direcionamentos legais relativos ao provimento de gestores escolares presentes nos relatórios de monitoramento das metas organizados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e publicados em 2016, 2018, 2020 e 2022.

Na primeira seção desta análise, a educação nacional é situada mediante os processos de transição entre os modelos patrimonialista, burocrático e gerencial de gestão que constituem a cultura política e ressignificam também os formatos adotados pela gestão escolar. Em seguida, discute-se a gestão no Plano Nacional de Educação (2014-2024), suas perspectivas e concepções, agregando à literatura sobre o tema uma análise documental de relatórios do PNE quanto ao atendimento da Meta 19 em sua primeira estratégia, que se refere ao provimento do cargo de gestor escolar nas escolas das redes públicas. Com tal processo

de análise, compreende-se que as intenções deste breve estudo serão alcançadas, colaborando-se com as reflexões acerca do tema.

O lugar do Estado na gestão da educação nacional

As décadas finais do século XX registraram a finalização do ciclo político e social do conhecido Estado do Bem-Estar Social, em que o Estado - representado por sua hegemonia de poder - “[...] era o detentor das políticas educacionais e, mesmo que representasse os valores das classes dominantes, [...] tinha autonomia para administrar a educação” (Santana, 2018, p. 37). Tal concepção de Estado tornou-se obsoleta diante das políticas neoliberais que determinaram a redução do poder estatal e reivindicaram a regulação privatista como estratégia para o desenvolvimento e para a competitividade. Com isso, o Poder Público deixou de ser o provedor para exercer o controle e a fiscalização de acordo com a “[...] *reinvenção do governo, ação administrativa orientada para os resultados, new public management* [...]” (Afonso, 2001, p. 24, grifos do autor), o que determina o paradigma do Estado regulador.

No Brasil, o processo de modernização teve início na década de 1990, quando as mudanças nas formas de organização e de gestão do Estado consolidaram-se pela adoção de uma administração pública gerencial, em que a educação continuou sendo provida pelo Estado, mas pôde ter a responsabilidade com sua manutenção compartilhada com os setores privado e público não-estatal. O Estado Brasileiro, até então demarcado pelo proeminente patrimonialismo, sujeitou-se à modernização gerencialista, coadjuvante do processo de mundialização e imersa nas “[...] premissas de liberalização econômica, de desregulação financeira, de alterações [...] nas legislações previdenciárias e trabalhistas e [...] da intensificação dos processos de privatização da esfera pública [...]” (Dourado, 2011, p. 25).

A reestruturação da administração pública do Estado ocorreu mediante a interação entre os discursos de excelência, de efetividade e de qualidade (com a busca por eficiência e pela redução de custos na prestação de serviços públicos), comprometidos com a lógica cultural do gerencialismo. No Brasil, essas concepções tomam assento no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), delineando a forma de “[...] gestão pública do Estado com vistas a torná-lo mais eficiente e voltado para os interesses dos cidadãos” (Burgos; Bellato, 2019, p. 920). Com isso, o gerencialismo²⁵ representa um marco significativo na reforma estatal Brasileira através da articulação entre Estado, mercado e sociedade e poderia ter sido qualificado como a via apta a facilitar a superação do patrimonialismo (marcado pelo clientelismo e pela cooptação) presente desde a formação estatal Brasileira sob a influência do absolutismo português²⁶.

Os valores patrimoniais consolidados, contudo, dificultaram a passagem para o Estado moderno de modo que a burocracia e o “[...] patrimonialismo imbricam-se, retardando mais ainda o surgimento de uma estrutura estatal que permita a superação do atraso” (Mendonça, 2001, p. 85). Nesse contexto, a educação Brasileira foi forjada por uma cultura política em que predominou o autoritarismo na administração da edu-

25 O gerencialismo pode ser compreendido como uma doutrina de reforma do Estado incentivada por princípios originados no mercado e com características voltadas ao planejamento e formulação de políticas pautadas em metas de desempenho destinadas a nortear a funcionalidade do setor público (Burgos; Bellato, 2019).

26 Filgueiras (2018) define a cultura política Brasileira a partir de três modelos. No primeiro, o patrimonialista, não há impessoalidade e racionalidade na administração pública, predominando a troca de favores e a permeabilidade entre interesses públicos e privados que legitimam privilégios e reforçam desigualdades sociais. No seguinte, o burocrático, tem-se como objetivo incorporar à ação estatal condutas racionais e impessoais, em um modelo que não conseguiu romper com as premissas do anterior, tornando-o mais autoritário e centralizador. O terceiro, o gerencial, explicado na nota anterior a partir de Burgos e Bellato (2019) também não foi estabelecido unicamente de seus próprios propósitos, o que denota a complexa cultura política que embasa as decisões públicas no Brasil.

cação pública. Foi tutelada por um Estado superior ao povo, mas sujeita a estágios de democracia compreendida como “[...] direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino” (Mendonça, 2001, p. 85). As políticas educacionais Brasileiras, especialmente a partir de 1990, foram atravessadas pelo gerencialismo, com menor ou maior porosidade, tornando-se uma categoria política (Burgos; Bellato, 2019).

A forte influência neoliberal em favor de uma nova concepção de Estado foi sendo permeada por regras, exigências e concorrências, sendo estas compreendidas a partir das peculiaridades das empresas privadas e motivadas pelas organizações internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (Palú; Petry, 2020). Tais interferências sinalizaram a mudança de rumo das políticas educacionais, viabilizando a implantação do modelo gerencial (Burgos; Bellato, 2019), que “[...] utiliza conceitos e princípios defendidos pela perspectiva democrática, porém ressignificados; assim, passam a atender a outros propósitos, que se alinham à concepção neoliberal” (Palú; Petry, 2020, p. 9).

Essa compreensão pode ser identificada na documentação legal que trata da temática. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em um dos seus regramentos, a gestão democrática para todos os níveis do ensino público, sejam eles federais, estaduais ou municipais (Brasil, 1988), o que é reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 3º, inciso VIII. Todavia, em seu artigo 14, a LDB prevê que os “[...] sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades [...]” (Brasil, 1996). Assim, ao mesmo tempo em que parece haver a definição da democracia como prerrogativa da gestão escolar, abre-se a possibilidade para cada ente federado definir a forma de provimento dos diretores escolares.

Nesse processo, os “[...] instrumentos legais produzidos pelas respectivas casas legais ou pelos executivos locais [...]” (Mendonça, 2001, p. 85) redefinem o potencial da gestão por meio das reformas gerenciais como mecanismo de reestruturação das políticas públicas. Desse modo, a gestão “[...] desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos. Enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora” (Ball, 2001, p. 100). O caráter empresarial para a educação se vale dos princípios da gestão democrática, mas estando esta transformada em mecanismo de coesão e responsabilização, que introduz a despolitização organizacional da educação em nível escolar por via da coerção da administração educacional centralizada.

A Lei nº 13.005/2014, a exemplo do estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9.394/1996, também se expressa quanto ao tema, indicando a responsabilidade das instâncias federadas em regulamentarem, na forma da lei, a gestão democrática da educação pública, regulamentando em seu art. 9º que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Mesmo estando a gestão democrática assegurada nessas peças de lei, as legislações que se seguiram pouco ou nada evoluíram no intento de conceituar e definir as atribuições e as competências dos gestores ou diretores escolares. A tridimensionalidade das instâncias administrativas da educação nacional dissemina distintas definições e atribuições, assim como diferentes maneiras de provimento ao cargo.

O PNE, vigente entre 2001 e 2010 e expresso na Lei 10.172/2001

(Brasil, 2001), reafirma o estabelecido na LDB nº 9.394, de 1996, responsabilizando os sistemas de ensino do país para estabelecer regras para a gestão democrática na educação pública. Por sua vez, o PNE (2014/2024), definido a partir da Lei 13.005/2014, destina atenção à gestão democrática na sua Meta 19, a qual prevê:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014).

A Meta 19 do PNE (2014-2024) insere na pauta da gestão democrática nacional a combinação de critérios técnicos de mérito e desempenho à consulta pública, em que o provimento do diretor de escola se fará com o envolvimento da comunidade escolar como ato de democracia representativa. Para tanto, uma das estratégias dessa Meta propõe que se desenvolvam “[...] programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão [...]” (Brasil, 2014). Essa proposição demonstra um contraponto quanto à forma de provimento de diretor escolar priorizado pela indicação eminentemente política nas instâncias federadas, mas que não é suficiente para desaboná-la.

Diante do que se vê, se torna possível depreender que coexiste uma dupla concepção quanto ao trato da gestão escolar na realidade Brasileira. Uma delas encaminha o formato democrático nos termos da Constituição Federal de 1988 e outra nos da LDB nº 9.394 de 1996, sendo que a primeira perspectiva sugere a “ampliação de instâncias de democracia representativa e participativa”, enquanto a outra indica a gestão escolar norteadas “[...] na eficiência e eficácia dos resultados, centrada no trabalho do diretor e em uma concepção tecnocrática de gestão [...]” (Are-

laro *et al.*, 2016, p. 1150), representada pelo gerencialismo. Essa análise leva a considerar que o fundamento da reforma gerencialista, em curso desde a década de 1990, objetiva que o setor público adote o modelo organizacional da iniciativa privada, enfatizando “[...] eficiência, eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia e demais concepções oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de lucro e que, portanto, dispensa pouca atenção para as finalidades sociais [...]” (Cóssio, 2018, p. 68).

O PNE (2014-2024) está estruturado por metas acompanhadas de estratégias, definindo aquilo que deve ser atingido em prazo previamente estabelecido e caracterizando o planejamento. Nesses termos, a meritocracia se acomoda como *aliada* da gestão escolar (Cóssio, 2018), o que está claro e evidente na Meta 7, quando fomenta a qualidade da educação básica, em todas as etapas e modalidades, para se atingir médias nacionais determinadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) até o ano de 2021. Com isso, torna-se explícito o incentivo à competitividade privatista e se confirma a eficácia e a eficiência pelo ranqueamento dos resultados nas políticas educacionais, desconsiderando os contextos e as diferenças sociais dos estudantes, aspectos caros à gestão democrática.

A Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE (2014-2024), regulamenta em seu art. 2º, inciso VI: “a *promoção* do princípio da gestão democrática da educação pública” (Brasil, 2014, grifo nosso), o que remete a análise a definir qual o sentido e o significado do termo “promoção”. O significado etimológico de promoção no latim é *promotio.onis*²⁷ e denota a ação ou o efeito de promover. No entanto, o sentido subjetivo do termo “promoção” deixa transparecer um significado com pouca fa-

27 Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/promocao/#:~:text=T%C3%A9cnica%20de%20anunciar%20um%20produto,onis>. Acesso em 21 jul. 2023.

miliaridade política, mas que remonta a uma técnica de anunciar um produto buscando vendê-lo (dando publicidade a ele) ou ao ato de tornar algo conhecido ou divulgado, o que indica um ponto favorável à meritocracia.

Em vias de finalização da vigência do PNE (2014-2024), os indicativos quanto às contradições de sua aplicabilidade podem ser apreendidos pelo modo como o documento legal regulamenta a gestão democrática, o que requer amplo aprofundamento quanto a sua formulação e seu cumprimento, levando em conta a cultura política patrimonialista pouco comprometida com a democracia e as influências neoliberais latentes. Parte disso encontra-se evidenciado naquilo que está exposto na sequência do estudo, onde se apresenta um panorama da implementação da estratégia 19.1 do Plano diante de suas concepções e de seus controversos embates.

A gestão escolar do Plano Nacional de Educação (2014-2024): do patrimonialismo ao gerencialismo

Para o que aqui está sendo debatido, interessa apresentar a trajetória de consolidação da gestão democrática e os caminhos percorridos pelas instâncias federadas quanto à sua efetivação associada aos critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, que deveria acontecer até o ano de 2016 no âmbito das escolas públicas de acordo com o Plano Nacional de Educação. Ainda, importa considerar que a estratégia 19.1 do referido Plano menciona a aprovação de legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando a regulamentação nacional considerada para a nomeação de diretores e diretoras de escola.

Avançando quanto à legislação mencionada na seção anterior, que compreende desde a Constituição Federal de 1988 às políticas educacio-

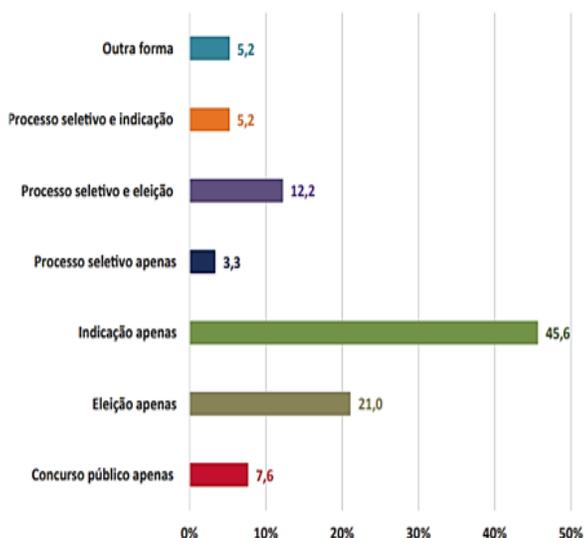
nais em vigência, a gestão democrática é abordada, nesta seção, em seu processo de implantação nas escolas públicas. Sua conceituação remete a um processo político aberto à participação das pessoas que “[...] atuam na/sobre a escola [e] identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas” (Souza, 2009, p. 125).

A importância da participação sinaliza os segmentos pertencentes à escola na gestão para que ela de fato ocorra de forma democrática, em favor de uma escola pública com condições de acesso, permanência e qualidade para aqueles que dela fazem parte (Souza, 2009). A gestão democrática viabiliza a troca de informações sobre a gestão, tanto para fortalecer um projeto de escola, quanto para a superação de fragilidades presentes no contexto, motivando o envolvimento de direção, professores, pais e estudantes - de todos os integrantes da comunidade escolar (Zardo-Morescho, 2022).

Embora a gestão democrática esteja instituída na legislação e nas políticas educacionais, como problematizado na seção anterior, nem sempre é garantida sua efetivação na prática. Considerando o período de vigência do PNE (2014-2024), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep tem produzido relatórios expressando o andamento de efetivação das Metas do Plano, como é o caso do Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016 (Inep, 2016). O documento divulga uma análise quanto ao percentual de diretores de escolas públicas que foram escolhidos para a ocupação do cargo por meio de critérios técnicos de mérito e desempenho e de consulta pública à comunidade escolar inerente à Meta 19 do PNE. A origem dos dados diz respeito ao Questionário do Diretor da Prova Brasil/Avaliação Nacional da Educação Básica 2013, que indaga quanto à forma de provimento ao cargo de direção de escola.

A figura 1 apresenta um panorama das categorias de escolha dos diretores em nível nacional. Cabe destacar que o processo misto de seleção e eleição foi adotado em 12,2% dos estabelecimentos de ensino para a ocupação do cargo de direção escolar no período indicado em nível nacional.

Figura 1 - Percentual de escolas segundo o processo de escolha para ocupação do cargo de diretor escolar - Brasil - 2013



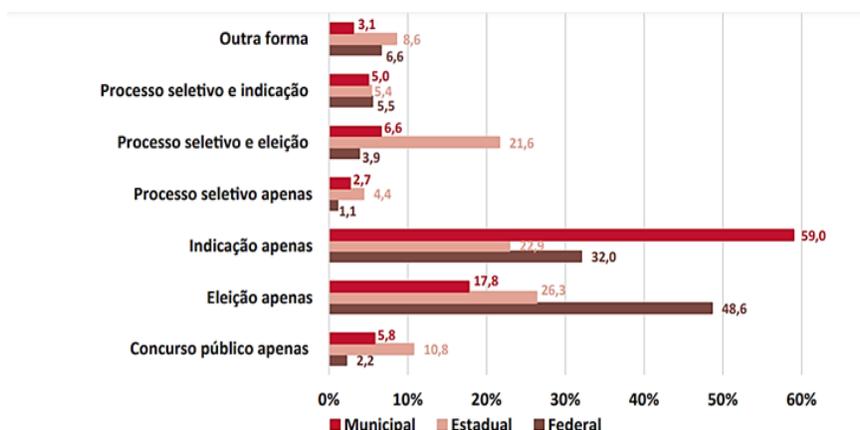
Fonte: relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016 (2016, p. 420).

A indicação ao cargo atinge o maior percentual, com 45,6 %, seguida da eleição simples com 21%. Esses indicadores levam a compreender que as práticas patrimonialistas se mostram latentes no provimento dos cargos de diretor escolar, revelando a submissão do Estado a esse modelo de governança (Mendonça, 2001). Salienta-se, com esse dado, a distância quanto ao cumprimento da Meta 19 do PNE, a qual preconiza a efetivação da gestão democrática com a consulta à comunidade escolar.

Entretanto, cabe ressaltar que a própria meta dá abertura à indicação de diretores quando associa a gestão democrática à observância de “[...] critérios técnicos de mérito e desempenho [...]” (Brasil, 2014).

A figura 2 reafirma essa realidade, vindo a reforçar o indicador de provimento por indicação como tendo maior destaque na rede municipal da educação pública em nível nacional.

Figura 2 - Percentual de escolas segundo o processo de escolha para ocupação do cargo de diretor escolar por dependência administrativa - Brasil - 2013



Fonte: relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016 (2016, p. 420).

De acordo com a figura 2, a categoria que sintetiza o percentual de instituições que associam ao processo seletivo a eleição, conforme prevê o PNE, indica que, na rede federal, apenas 3,9% das escolas utilizam esse processo, na rede estadual 21,6% e na rede municipal 6,6%, ilustrando novamente o descumprimento da Meta 19.

Esses dados denotam como, embora haja a instituição legal da participação dos segmentos escolares na gestão, há um atravessamento de forças que perpetuam a relação entre patrimonialismo e clientelismo (Mendonça, 2001) no âmbito público, alastrando uma condição de

controle da e na escola, que se consolida como uma categoria política influenciada, também, por princípios gerencialistas (Burgos; Bellato, 2019). O modelo de governança adotado, assim, não só cerceia o direito de participação e de escolha, como também apresenta o aprisionamento dos profissionais da educação à ideologia a que a gestão se submete.

Isso também pode ser explicado pelo fato de que as instituições federais que ofertam educação básica são, prioritariamente, as escolas de aplicação das Universidades Federais (UFs) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), nos quais a gestão é realizada por reitores previamente eleitos pela comunidade. Nas UFs, o processo eleitoral gera uma lista tríplice para a indicação do reitor pela Presidência da República (que costuma respeitar a opção da comunidade acadêmica) e nos IFs a eleição tende a ser soberana, sem a previsão de um processo seletivo específico que antecederia essa etapa (Estormovski, 2021).

Em outro momento, o Inep desenvolveu uma pesquisa com base em documentos legais divulgados pelos governos do Distrito Federal e dos estados do país (leis, decretos, resoluções e portarias) referentes à normatização da gestão democrática e ao provimento dos diretores escolares ao cargo (Inep, 2019). O resultado da pesquisa encontra-se no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2018 e que foi utilizado como base para atualizar a pesquisa do Inep quanto ao avanço na regulamentação dos documentos pelos entes federados. A apresentação das peças legais originárias de cada estado²⁸ e relativos à matéria em pauta está organizada pelas regiões geográficas do país, sendo:

- a) Região Nordeste: Alagoas - Lei nº 6.152/2000, Decreto nº

28 As referências que correspondem à legislação podem ser encontradas no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2018, divulgado pelo Inep, disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_segundo_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_pne_2018_2_edicao.pdf. Acesso em 02 nov. 2023.

2.916/2005 e Lei nº 8.748/2022; Bahia - Decreto nº 16.385/2015, Decreto nº 13.202/2011 e Lei nº 8.261/2002; Ceará - Lei nº 16.379/2017 e Lei nº 13.513/2004; Maranhão - Lei nº 9.860/2013 e Decreto nº 30.619/2015; Paraíba - Lei nº 7.983/2006 e Lei nº 8.294/2007; Pernambuco - Decreto nº 47.297/2019; Piauí - Lei nº 71/2006 e Decreto nº 14.607/2011; Rio Grande do Norte - Lei Complementar nº 585/2016; e Sergipe - Decreto nº 126/2022 e Lei nº 8.969/2022. Os estados de Alagoas, Ceará, Pernambuco e Sergipe regulamentaram a gestão democrática após o prazo estipulado pela Meta 19 do PNE e a Paraíba e o Piauí têm suas legislações anteriores à Lei do PNE.

b) Região Norte: Acre - Lei nº 3.141/2016 e Lei nº 1.513/2003; Amapá - Lei nº 503/2010 e Lei nº 949/2005; Amazonas - indicação; Pará - Lei nº 9.086/2023; Rondônia - Lei nº 3.018/2013; Roraima - indicação; e Tocantins - indicação. O Acre foi o único estado que atendeu o prazo da Meta 19 do PNE.

c) Região Centro-Oeste: Distrito Federal - Lei nº 7.211/2022 e Lei nº 4.751/2012; Goiás - Lei nº 20.115/2018 e Lei 13.564/1999; Mato Grosso - Lei nº 7.040/1998 e Portaria nº 317/2015; Mato Grosso do Sul - Lei nº 5.466/2019. Nessa região, os estados demonstram o compromisso com a regulamentação da gestão democrática em seus sistemas de ensino.

d) Região Sudeste: Espírito Santo - Lei nº 5.471/1997 e Lei Complementar nº 08/1990; Minas Gerais - Resolução nº 2.795/2015; Rio de Janeiro - Lei nº 7.299/ 2016; São Paulo - Lei Complementar nº 444/1985 e Lei Complementar nº 1.374/2022, a qual dispõe da lei mais antiga.

e) Região Sul: Paraná - Lei nº 18.590/2015; Rio Grande do Sul - Lei nº 10.576/1995 e Lei nº 13.990/2012; Santa Catarina - Decreto nº 1.794/2013 e Decreto nº 194/2019. O estado do Rio Grande do Sul mantém sua regulamentação anterior à Lei do PNE (2014-2024).

Diante da exposição das peças documentais legais quanto à gestão

democrática escolar, em que se encontra incluída a mais antiga data-
da de 1985, anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988,
percebe-se que existe o *gérmen*²⁹ democrático vigente na organização
dos sistemas educacionais do país, embora o processo caminhe a passos
lentos e tenha sofrido influências do consolidado patrimonialismo e das
reformas gerencialistas. As legislações estaduais anunciadas expressam
um panorama moroso de modo que, na sua maioria, foram sendo mo-
dificadas ou criadas ao longo dos anos e após 2016, estabelecido como
o ano limite na Meta 19 do PNE. Contudo, alguns estados permanecem
com o provimento por indicação (Amazonas, Roraima e Tocantins) e
estão situados numa mesma região geográfica.

Os procedimentos referentes a cada estado no que tange à regimen-
talização da gestão democrática, situando os educandários das redes pú-
blicas de educação, se deve à conquista constitucional conferida à gestão
da educação básica, reiterada na LDB nº 9.394 de 1996 e posteriormente
na Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE e disciplinou os sistemas de
ensino à implantação da gestão democrática no prazo de dois anos (Nar-
di, 2017). Embora a gestão democrática esteja instituída nas leis, estas
não apresentam as garantias necessárias para a sua materialização, nem
indicam mecanismos para a implementação de seus princípios, recain-
do aos sistemas de ensino a normatização quanto à sua implementação.

Por outro ângulo, a seleção dos diretores de escolas públicas por
meio de processo seletivo qualificado acrescido de eleição com a par-
ticipação da comunidade escolar situa uma das pesquisas apresentadas
no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacio-
nal de Educação 2020 e que foi desenvolvido pelo Inep (Inep, 2020). Os
dados foram identificados através do Censo Escolar da Educação Básica
de 2019, que captou o acesso ao cargo de diretor de escolas públicas.

29 Refere-se àquilo que germina, que dá origem a algo similar.

Dos 123.048 gestores de escolas públicas (federal, estadual e municipal), 29.184 são da rede estadual. Do total geral, 8.101 gestores (6,58%) foram selecionados por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar em todo o país. De acordo com os dados apresentados no Relatório, as redes estaduais somam 12,95% nesse quesito (Inep, 2020).

Quanto aos gestores selecionados por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar (Inep, 2020), a análise dos resultados organizados por grandes regiões demonstra que entre as redes estaduais de ensino, a região Sul (22,74%) aparece com o maior percentual, seguida das regiões Nordeste (22,41%), Centro-Oeste (21,26%), Norte (5,39%) e Sudeste (2,58%). Nas redes estaduais, o estado com maior percentual de gestores selecionados por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar é o Ceará (96,64%), seguido de Santa Catarina (84,8%), Mato Grosso do Sul (57,53%), Distrito Federal (41,53%), Pernambuco (40,36%), Acre (33,55%) e Maranhão (18,71%) (Inep, 2020).

A materialização da gestão democrática em nível institucional evidencia a necessidade de sua regulamentação, no âmbito dos sistemas de ensino, levando em conta que o “[...] que está em causa é a qualidade política dessa providência, ainda que a materialização da gestão democrática, conforme mencionado, dependa de outras condições associadas” (Nardi, 2017, p. 240). Em outras palavras, a implementação e a materialização da gestão democrática e, em consequência, a eleição de diretores escolares, fica à mercê da vontade política dos governos. Estes, por sua vez, podem viabilizá-la por meio de políticas de Estado, assegurando-a em lei, ou mantê-la refém de suas políticas de governo, tornando seu futuro incerto (Zardo-Morescho, 2022).

Tomando por base o mesmo indicador e utilizando dados do Censo da Educação Básica (2019-2021), da Pesquisa de Informações Básicas

Municipais (IBGE/Munic, 2018) e da Pesquisa de Informações Básicas Estaduais (IBGE/Estadic, 2018), o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022 (Inep, 2022) divulga que, em 2021, “[...] a eleição de diretores associada a critérios técnicos de mérito e desempenho ocorre em 6% das escolas públicas do País, sendo que em 2019 esse percentual foi de 6,6%, revelando pequena redução no indicador” (Inep, 2022). Por outro lado, a indicação política de provimento ao cargo do diretor por parte do “[...] Poder Executivo continua sendo a forma mais comum de selecionar diretores e diretoras das escolas públicas em todo o País, ocorrendo em 56,3% das escolas” (Inep, 2022).

Figura 3 - Percentual de diretores por tipo de acesso - Brasil - 2019-2021

	2019	2020	2021
Eleição e processo seletivo	6.6%	6.6%	6.0%
Eleição	20.0%	20.1%	19.1%
Indicação	56.2%	54.9%	56.3%
Processo seletivo	7.2%	7.0%	7.7%
Concurso Público	8.3%	8.3%	7.4%
Outro	1.7%	3.1%	3.4%

Fonte: relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2022, p. 395).

Embora os dados apresentados na figura 3 estejam dispostos de forma genérica e sem haver uma distinção entre as redes públicas (federal, estadual e municipal) de educação existentes no país, a categoria “indicação” predomina em mais de 50% dos provimentos do diretor escolar, evidenciando, assim, que o patrimonialismo continua a persistir historicamente. Isso leva a concluir que as proposições da Meta 19 quanto a esse objetivo não irão se consolidar em nível nacional até o encerramento da década do PNE (2014-2024).

Ao tomar os percentuais desagregados, nas instâncias administrativas estaduais “[...] 13% dos diretores das escolas foram selecionados com base em critérios técnicos de mérito e desempenho e consulta à comunidade escolar. Considerando o período entre 2013 e 2019, observa-se uma estabilidade no percentual [...]” (Inep, 2022). Nas redes municipais, houve um decréscimo na observância do critério, pois em “[...] 2021, 3,9% dos diretores municipais foram selecionados segundo critérios técnicos de mérito e desempenho e consulta à comunidade escolar; esse percentual foi de 4,6% em 2019” (Inep, 2022).

As estratégias de “provimento do cargo de diretor escolar são reveladores das concepções de gestão democrática adotadas pelos sistemas de ensino”, uma vez que as políticas educacionais de ampla abrangência viabilizam aos sistemas de ensino a criação de seus próprios mecanismos (Mendonça, 2001, p. 88). Historicamente, o provimento de diretores das escolas públicas Brasileiras se deu pela nomeação do poder executivo em vigência e/ou por lideranças político-partidárias dos sistemas de ensino. A ação beneficia o crescimento do clientelismo político na escola, em que a aliança com o diretor escolar, como um representante político, favorece o controle de uma instituição pública que atende diretamente a população.

Ao deslocar os resultados divulgados pelas regiões Brasileiras, a Região Nordeste apresenta 36,6% dos diretores das escolas públicas selecionados pelos critérios da Meta 19. A Região Sul possui 30,6% e continua a ser o segundo maior índice nacional. Com 18,1% está a Região Sudeste, seguida da Região Centro-Oeste com 9% e da Região Norte com o menor percentual, sendo 5,6% dos diretores selecionados segundo critérios técnicos de mérito e desempenho junto a eleições.

Cabe destacar que os estados com o maior percentual de diretores selecionados a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho

associados à participação da comunidade escolar são: Santa Catarina (17,9%), Bahia (9,9%), Ceará (9,8%) e Paraná (9,7%). Em contrapartida os estados de Roraima (0%), Amazonas (0%), Amapá (0,1%), Piauí (0,2%), Paraíba (0,3%), Rondônia (0,4%), Tocantins (0,5%) e Sergipe (0,7%) indicam menos de 1% do provimento seguindo os critérios técnicos de mérito e eleições. Diante dos dados, observa-se que a estrutura da educação pública Brasileira ainda é marcada por ordenamentos patrimonialistas e a “escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha” (Mendonça, 2001, p. 87).

Os documentos legislativos prezam pela gestão democrática e delegam a cada instância federada a possibilidade de organizar democraticamente seus sistemas educacionais, assim como a gestão escolar. No entanto, a materialização da gestão democrática representa um jogo de forças, já que a “participação política, por sua vez, é entendida como via com potencial para aperfeiçoar as condições de democratização da gestão [...]” (Nardi, 2017, p. 237). Entretanto, é necessário despir-se de ingenuidade e compreender que “[...] tal objetivo disputa lugar com recursos e estratégias de simplificação dessa via, o que inclui a questão da qualidade da representação política possibilitada” (Nardi, 2017, p. 237), o que revela a demarcação de espaço e poder dos agentes políticos.

Considerações finais

Regulamentada pela lei, na prática a gestão democrática possui suas controvérsias, com diferentes sentidos sendo associados a ela. O Plano Nacional de Educação em vigência prevê a articulação da consulta pública à comunidade escolar a critérios de mérito e desempenho para o provimento ao cargo de diretor escolar. Com isso, denota como as políticas neoliberais têm influenciado as regulamentações legais e sua

implementação, com o PNE associando elementos gerencialistas à gestão democrática, embora a efetivação dessas prescrições não se aplique igualmente em todos os estados Brasileiros. Aliás, a proximidade com o final do período de vigência do Plano aponta a frágil implementação dessa meta, o que não significa a prevalência de um viés democrático, já que a cultura política Brasileira ainda forja essa função como um meio de institucionalizar trocas de favores políticos com a indicação do gestor escolar prevalecendo em muitas realidades.

A tendência meritocrática e comprometida com resultados padronizados, afim à lógica gerencial, também ascende em discursos políticos e já se efetiva em algumas redes de ensino, formalizando o compromisso da Meta 19 com o mercado (Burgos; Bellato, 2019) ao limitar a participação da comunidade escolar nas decisões. Ao mesmo tempo, os Relatórios de Monitoramento das Metas do PNE (2016, 2019, 2020 e 2022) apresentam um panorama geral quanto à adequação dos estados no trato dos instrumentos legais, ratificando como a relação de patrimonialismo e clientelismo entre os governos e com a gestão escolar resiste em suas raízes, que ainda são muito profundas, favorecendo a perpetuação do controle político dos espaços escolares e das pessoas que deles participam (Mendonça, 2001).

Com isso, para além das metas estipuladas, identifica-se a descaracterização do sentido da gestão democrática enquanto prática político-participativa em que as pessoas da comunidade escolar “[...] identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações [...]” direcionadas para o desenvolvimento da escola “[...] na busca da solução daqueles problemas [...]” (Souza, 2009, p.125). O que se evidencia do estudo é que há um longo e árduo caminho a ser trilhado para a materialização de uma gestão escolar com bases genuinamente democráticas. Há que se mencionar a esperança indicada para a implementação do novo

Plano Nacional de Educação, sendo ele um documento mobilizador ao estabelecer orientações precisas no intento da concretização da gestão democrática na educação pública em nível nacional.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CGkRcsCcsynSwtsRsj44LBf/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 19 jul. 2023.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 37, out.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qCsV4BQNhPxYGMHKLK35Xyw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BALL, Stephen John. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, Jul/Dez, 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art214. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacao-original-144468-pl.html>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BURGOS, Marcelo Tadeu Baumann; BELLATO, Caíque Cunha. Gerencialismo e Pós-gerencialismo em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil. **Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, v.09.03, Set.-Dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/hzHGhpwGMxYvzhvqzPP7vs/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://revistaselectronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29528>. Acesso em: 23 jul. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e da Educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2011.

ESTORMOVSKI, Renata Cecilia. Universidade e democracia: reflexões sobre os processos de indicação de reitores no ensino superior público Brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 51–69, 2021. DOI: 10.30681/21787476.2021.35.5169. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/5756>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FILGUEIRAS, Fernando. Indo além do gerencial: a agenda da governança democrática e a mudança silenciada no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 52, p. 71-88, jan./fev., 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v52n1/1982-3134-rap-52-01-71.pdf>. Acesso em 02 set. 2023.

INEP. **Relatório do 1º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016**. Diretoria de Estudos Educacionais-DIRED, Ministério da Educação, Brasília-DF, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

INEP. **Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2018. Ministério da Educação, Brasília-DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-2o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-pne-2018>. Acesso em: 28 jun. 2023.

INEP. **Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2020. Ministério da Educação, Brasília-DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2020>. Acesso em: 28 jun. 2023.

INEP. **Relatório do 4º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2022. Ministério da Educação, Brasília-DF, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, Agosto/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dxChfBY-ZjdfgPRc3v3wYZXS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2023.

NARDI, Elton Luiz. Gestão democrática do ensino público e o município. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 2, Passo Fundo, p. 235-249, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/arti->

cle/view/7412. Acesso em 08 out. 20223.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PALÚ, Janete; PETRY, Oto João. Trajetória histórica da gestão das escolas públicas estaduais de Santa Catarina: pontos e contrapontos. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21265>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. A constituição do Estado avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (Orgs.). **Avaliação da educação** – referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht da; ZARDO-MORESCHO, Sandra Maria; ESTORMOVSKI, Renata Cecilia. A política do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a gestão da educação no estado de Santa Catarina: do patrimonialismo ao gerencialismo. **Revista de Educação Interterritórios**, v. 9, n. 18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/259527>. Acesso em: 22 dez. 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v.25, n.03. p.123-140, dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982009000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 06 jun. 2023.

ZARDO-MORESCHO, Sandra Maria. **Gestão escolar democrática na percepção de professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: que sentidos? Quais revelações?** Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Passo Fundo, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view-TrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11749310 . Acesso em: 27 mai. 2023.

Capítulo 8

A GESTÃO DEMOCRÁTICA ENFRAQUECIDA NA ESCOLHA DE DIRETORES ESCOLARES EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Daianny Madalena Costa - UNISINOS

Darciel Pasinato - UNISINOS

Rosangela Fritsch - UNISINOS

Introdução

O presente estudo tem como objetivo analisar o provimento de cargo de diretor em escolas da rede de ensino do município de Esteio, no Rio Grande do Sul, Brasil. No contexto do fortalecimento dos ideários neoliberais, a premissa é de que houve um deslocamento da eleição de diretores com participação efetiva da comunidade escolar para a escolha desses gestores mediada pela avaliação de uma empresa contratada pela prefeitura municipal. Para a compreensão do avanço neoliberal na educação e nas mutações da instituição escolar, utilizam-se como referência as três tendências indicadas por Laval (2004): a desinstitucionalização, em que a escola é vista como produtora de serviços, havendo um derretimento da ideia social de escola; a desvalorização, em que os valores de humanização e de transmissão da cultura são substituídos por uma frenética ideia de eficácia produtiva e de inserção profissional; e a desintegração, em que a lógica ligada ao consumo se aplica à compra da educação.

A gestão democrática é introduzida na Constituição Federal de 1988

depois de mais de vinte anos de Ditadura Civil-Militar (1964-1985), no artigo 206 (Brasil, 1988), como princípio da educação pública e reafirmada na Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). A esse respeito, Esquinsani, Dametto e Lauer (2020) entendem que a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, embora lembrem o princípio da gestão democrática, não detalham seu significado, sua extensão e seus mecanismos de implementação no ensino público. Esquinsani, Dametto e Lauer (2020) indicam que a gestão democrática do ensino público pode ser caracterizada como um mecanismo que se materializa a partir de três dimensões: a presença, ampliação e qualificação de fóruns decisórios (o que implica a livre organização dos sujeitos e segmentos envolvidos no processo educativo, garantindo sua participação efetiva); o respeito pela comunidade escolar e por seus sujeitos e processos (o que inclui autonomia, descentralização e valorização dos profissionais da educação); e o controle social (o que abarca transparência e eficiência em relação às ações e aos recursos).

Ao encontro disso, Cury (2002, p. 173) afirma que a gestão democrática constitui um processo dialógico no qual os interlocutores têm condições de expor suas ideias e solucionar conflitos, atuando de forma voltada “[...] para a participação e a deliberação pública, além do crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática”. Logo, a participação na tomada de decisões é um pressuposto da gestão democrática e um argumento para a eleição de diretores.

Assim, cabe problematizar a questão das estratégias utilizadas para o provimento do cargo de diretor escolar em escolas públicas de educação básica – eleição, concurso público de provas de títulos, acesso por carreira e indicação política –, averiguando a existência de uma prática social que se aproxima ou se distancia de uma gestão democrática ou de

uma gestão gerencialista apoiada na ótica neoliberal. Na rede de ensino do Rio Grande do Sul, que constitui o contexto da análise ora proposta, a hipótese é de que esteja presente o fortalecimento dos ideários neoliberais no provimento do cargo de diretores.

A fim de discutir tal questão, este estudo, além desta introdução e das considerações finais, está organizado em duas seções. São elas: aspectos metodológicos e dimensões teóricas; e o contexto, os resultados e as discussões.

Aspectos metodológicos e dimensões teóricas

Metodologicamente, este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental (Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022). O corpus da pesquisa bibliográfica foi formado por 25 artigos científicos (Lima; Mioto, 2007), selecionados a partir de consulta nas revistas indexadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram utilizados como descritores Eleição OR Eleições AND Diretor e como filtros período de dez anos (2013 a 2023), periódicos revisados pelos pares e publicações em português, sendo excluídos documentos repetidos.

A análise documental configura um método importante, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos acerca de um tema ou problema (Alves-Mazzotti, 1999; Lüdke; André, 1986; Cellard, 2012). Assim, o pesquisador extrai os elementos informativos de um documento original a fim de expressar seu conteúdo de forma abreviada, o que resulta na conversão de um documento primário em um documento secundário. Logo, pode-se dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno. Trata-se de um

procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, a compreensão e a análise de documentos dos mais variados tipos (Flick, 2009). Os documentos analisados são descritos na seção o contexto, os resultados e as discussões.

Para além dos aspectos metodológicos supracitados, cabe ressaltar que, em termos teóricos, duas dimensões fundamentam a discussão: a gestão neoliberal e a gestão democrática. No contexto da crise do capitalismo, surgida desde os anos 1970, as diversas agências do sistema se reorganizaram com base no sistema ideológico e político e na reprodução do capital na sociedade. Há, então, o advento do chamado neoliberalismo, por meio da redução do papel do Estado no controle direto da economia e da adoção de um padrão de acumulação flexível, mediante o modelo de produção toyotista (modelo racional e gerencial de recursos), em substituição ao fordismo (produção em larga escala e consumo em massa) (Saviani, 2007; Souza, 2014).

Nessa conjuntura, verifica-se que os organismos internacionais estão pautados pela lógica neoliberalista, a exemplo da tentativa de transformar bens e serviços públicos em “mercado ou quase-mercado”, como é o caso da educação (Moraes, 2001). Nesse sentido, ganharam espaço as perspectivas neoliberais de diminuir as interferências do Estado na economia e, em contrapartida, de instaurar políticas reformistas visando à modificação do Estado de bem-estar social, em que há garantia de direitos sociais, para o chamado Estado-mínimo, “[...] no qual as políticas, bem como as políticas públicas educacionais, são focalizadas apenas em setores mais críticos, no sentido de combater a pobreza extrema” (Tessaro; Costa; Souza, 2021, p. 13).

A escola neoliberal tem características que evidenciam a percepção da educação como um bem privado, ou seja, como algo cujo valor, acima de tudo, é o econômico. Nessa lógica, não é a sociedade que ga-

rante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que, para isso, devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. De acordo com Laval (2004, p. 17), “[...] essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social”. Tais privatizações afetam, assim, o saber e as instituições escolares nas quais se transmitem os valores culturais, como os próprios vínculos sociais. Contudo, essas tendências se mesclam para que a escola se torne importante para a sociedade em um espaço de inúmeras tensões.

Sob a ótica neoliberal, cabe à educação o papel de legitimar novos e velhos processos de exclusão verificados na sociedade de forma difusa e no contexto educacional de forma sistemática. Para isso, devem difundir-se, no interior do sistema educacional, as relações mercantis de concorrência, em que a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no âmbito econômico e funcionar de forma similar ao mercado. Trata-se da transformação da educação em mercadoria, de modo que pais e alunos passam a ser vistos como consumidores e o “[...] conteúdo da educação é substituído pelos direitos do consumidor” (Anderson, 1996, p. 12).

Quando se delega a oferta escolar para a iniciativa privada, ocorre uma fragilização e desagregação da escola pública, modificando-se o padrão do ensino público, em virtude da necessidade de adequar o currículo às exigências do mercado. Em outras palavras, quando o Estado privatiza a escola pública, nega “[...] o direito à educação à maioria da população, aprofundando os mecanismos de exclusão social aos quais estão submetidos os setores populares” (Giron, 2008, p. 21). O discurso educacional neoliberal está centrado na expressão “qualidade total”, que faz referência à excelência no ensino e na pesquisa, a professores competentes e a alunos aptos para ingressarem no mercado de trabalho.

Esse modelo de escola (escola de qualidade), defendida pelos neoliberais, é aquele que apresenta um conteúdo e uma gestão eficientes para competir no mercado, tendo como tarefa preparar os educandos para as funções laborais.

Paradoxalmente, a ideia de uma gestão democrática nas escolas está presente no primeiro Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 pela Lei n.º 10.172 (Brasil, 2001) e em vigor de 2001 a 2011, e o segundo Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 pela Lei n.º 13.005 e em vigor de 2014 a 2024 (Brasil, 2014). No documento mais recente, a Meta 19 prevê a necessidade de.

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014).

A estratégia 19.1 trata especificamente da eleição de diretores, dispendo sobre a importância de:

[...] priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar (Brasil, 2014).

A literatura sobre o provimento do cargo de diretor mostra a pluralidade e a diversidade de objetos de estudo. Foram registrados artigos que tratam das modalidades ou estratégias de escolha dos gestores escolares (Cruzetta; Souza, 2020; Esquinsani, 2016; Marangoni; Cabral, 2020; Santos; Gomes; Prado, 2021), dos efeitos da eleição do diretor escolar sobre o desempenho dos alunos (Santos; Sampaio; Sampaio, 2016), a

gestão escolar (Assis; Marconi, 2021) e os indicadores educacionais e de contexto (Silva, 2018), dos impactos de inclusão de prova na eleição no trabalho docente e no desempenho discente (Cunha, 2019), da relação entre o perfil dos diretores e as práticas de gestão escolar democrática adotadas (Machado; Bravo, 2021) e das consequências desse perfil para a democracia escolar (Cornélio et al., 2020).

A produção de conhecimento sistematizada sobre o tema indica que a eleição é a forma de provimento que apresenta maiores possibilidades de democratização da gestão escolar, sem, contudo, ser sua garantia. Pereira, Drabach e Araújo (2009) discutem normatizações que orientam a eleição de diretores na rede de ensino municipal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, com o objetivo de refletir sobre os limites e as possibilidades da eleição de diretores no âmbito da construção democrática no contexto escolar, a partir da Lei Municipal de Gestão Democrática, Lei nº 4.740/2003, que trata da eleição de diretores e da organização e do funcionamento dos Conselhos Escolares. Para Pereira, Drabach e Araújo (2009), a eleição de diretores significa um avanço em relação às demais formas de provimento da função de diretor – nomeação política e concurso público – no processo de democratização da gestão escolar, ainda que esse mecanismo isoladamente não garanta a democracia.

Em consonância, Battisti e Caetano (2015), tendo como objeto a gestão democrática das escolas públicas estaduais no Rio Grande do Sul, analisam os avanços e os limites da eleição das equipes diretivas. Reconhecem que a eleição de diretores é um importante mecanismo para a gestão democrática, uma vez que instauram o comprometimento do diretor com a comunidade que o elegeu. De forma similar, Martinez, Rodrigues e Machado (2017) contextualizam e discutem o processo de eleição de diretores no município de Jaguarão, Rio Grande do Sul, a partir dos conceitos de participação e de democratização. Como resultados, apontam que a eleição direta não deve ser o fim, mas o início da democracia na escola.

Por sua vez, Fischer e Guimarães (2016) analisam fatores que favorecem e/ou constroem a gestão autônoma e democrática a partir dos mecanismos de provimento ao cargo de diretor escolar, da formação e da experiência desse gestor no exercício da função em dezoito escolas municipais de Ensino Fundamental, situadas em seis municípios-polo das mesorregiões do estado de Santa Catarina. A conclusão é de que a eleição direta para o cargo de diretor escolar ainda não está instaurada e de que a formação e a experiência favorecem o exercício da função, sem, todavia, gerar um diferencial à institucionalização da gestão autônoma.

Já Sakata e Scaff (2021) analisam os processos de eleição de diretores e diretoras no município de Ponta Grossa, Paraná, identificando as mudanças instauradas após a aprovação do Plano Municipal de Educação, em vigor de 2015 a 2025. Atentando à estratégia 19.2, que trata da nomeação de diretores e diretoras de acordo com critérios de mérito e participação, concluem que tal estratégia se efetivou no município desde 2001, quando, em convênio com o Instituto Ayrton Senna, a Secretaria Municipal de Educação passou a exigir dos candidatos à função de direção de escola a frequência em um curso e a submissão a processo avaliativo.

O contexto, os resultados e as discussões

Esta seção do capítulo se destina à geração de dados sobre o regimento das eleições ao cargo de diretor escolar. Inicialmente, destaca-se que constam, no site da prefeitura de Esteio, poucas informações acerca da rede municipal, como o fato de que esta é composta por 10 escolas de Educação Infantil e 21 escolas de Educação Fundamental, não havendo na rede municipal escola de Ensino Médio. A cidade de Esteio se localiza na região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Esta-

tística (IBGE, 2022), a cidade possui uma população de 76.137 pessoas e uma densidade demográfica de 2.751,01 habitantes por quilômetro quadrado. Destaca-se, ainda, que a taxa de escolarização em 2010, entre a idade dos 6 aos 14 anos, era de 97,6% (IBGE, 2010).

No que se refere a índices mais específicos da educação escolar, recorreremos aos dados sobre a distorção entre idade e série presentes no site do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Constata-se uma taxa média de distorção de 9,6%, índice que é de 3,1% nos anos iniciais e de 19% nos anos finais, sendo o crescimento da distorção atrelado principalmente ao término do primeiro ciclo dos anos iniciais, em que a reprovação não é possível (INEP, 2022).

Outro dado que se articula a esse é a evasão escolar. De acordo com o censo escolar 2019-2020, a taxa média de evasão escolar é de 2,1%, sendo de 0,8% nos anos iniciais e de 3,6% nos anos finais. Observa-se um crescimento progressivo, cujo ápice ocorre no nono ano, com uma taxa de 9,7% (INEP, 2022). Tais índices evidenciam o quanto o município de Esteio precisa de políticas educacionais que possam efetivamente construir um Ensino Fundamental capaz de gerar uma educação de qualidade social para todas as crianças e os adolescentes da cidade.

A partir de tais dados, é possível notar que o município vivencia um conjunto de situações de desigualdades educacionais que passam pela construção e efetivação de políticas educacionais e de uma gestão qualificada e responsável, do ponto de vista de uma educação escolar comprometida com a cidadania, a humanização e o bem comum. Assim, com base na compreensão de Bordignon (2000, p. 147), que afirma ser a gestão “[...] a possibilidade de transformar metas e objetivos em ações”, pode-se declarar que há um sério problema de gestão, visto que os indicadores ainda demonstram muitos empecilhos para a educação municipal.

Diante disso, surge o questionamento central deste capítulo: como, diante de um cenário de tantas dificuldades, a gestão municipal renuncia a escolha de gestores escolares de forma participativa, para adotar um modelo de escolha mais mercantil? Para refletir sobre tal questão, cabe averiguar as legislações sobre o tema.

A Lei Municipal nº 1.664/1990 dispõe, pela primeira vez, sobre a eleição de diretores escolares:

Art 1º. O diretor da escola municipal será designado pelo Secretário Municipal de Educação e Cultura, dentre os membros do Magistério após a realização de eleição direta, por um colégio eleitoral composto por todos os membros do Magistério em exercício nas escolas municipais (Esteio, 1990).

Em 1996, com sua reformulação, passa a haver a participação de toda a comunidade escolar na escolha direta do diretor. O Quadro 1, a seguir, demonstra os primeiros avanços conquistados e incorporados às leis municipais no período de 1990 a 2002.

Quadro 01 – Critérios de escolha de diretores nas leis municipais – 1990 a 2002

Critérios analisados	Lei Municipal n.º 1.694/1990	Lei Municipal n.º 2.489/1996	Lei Municipal n.º 2.861/1999	Lei Municipal n.º 3.410/2002
Tipo de eleição e cargos	Direta Diretor de Escola	Direta Diretor de Escola	Direta Diretor e vice-diretor Art. 4º - Regramento para o número de vices (de acordo com número de alunos)	Direta Diretor e vice-diretor

Composição do colégio eleitoral	Art. 1º - Colégio eleitoral composto pelos membros do Magistério em exercício nas escolas municipais.	Art. 1º - “[...] todos os membros do Magistério e funcionários em exercício nas escolas municipais e pelo responsável legal do aluno regularmente matriculado”.	Art. 1º - “[...] todos os membros do Magistério, servidores em exercício nas escolas municipais, alunos e pelo responsável legal do aluno regularmente matriculado” Art. 12 - 50% alunos e pais; e 50% servidores e membros do magistério.	
Como acontece a votação	Art. 3º - A eleição processar-se-á em dois turnos, uninominais e consecutivos e por voto direto e secreto, proibida a representação.	Art. 3º - “A eleição processar-se-á em turno único e por voto direto e secreto, proibida a representação”.	Art. 6º - Deverá haver plano de ação, em consonância com o projeto político-pedagógico e o regimento escolar, propagandas e debates.	
Quem pode concorrer	Art. 2º - Poderá concorrer todo membro do Magistério, com no mínimo dois anos na docência. § único: Facultada a eleição de membro do magistério estranho à escola.	Art. 3º - “A eleição processar-se-á em turno único e por voto direto e secreto, proibida a representação”.	Art. 3º - Todo membro do magistério em exercício na escola. Há um conjunto de critérios – principalmente sobre formação que os candidatos deveriam ter.	Art. 3º - Preocupação com qualquer perseguição que o membro do magistério possa sofrer. Art. 4º, § único - haverá eleição por chapa (diretor e vice-diretores).

Convocação da eleição	Art. 4º, § 1º - Pelo diretor, por meio de edital.	Art. 4º - Edital.	Art. 15 - “Os membros da Comissão Eleitoral serão eleitos em assembleia-gerais dos respectivos segmentos, convocadas pelo Conselho Escolar e, na sua inexistência, pelo Diretor da escola”. Há toda a organização para o processo eleitoral e a eleição propriamente dita a partir do art. 19.	
Mandato	Art. 6º - 3 anos, com reconduções.	Art. 4º - Edital.	Art. 2º - 3 anos e uma recondução. Art. 34 - Os responsáveis pela administração dos estabelecimentos de ensino são diretor, vice e conselhos escolares.	

Fonte: elaborado pelos autores.

Analisando o Quadro 1, verifica-se que, ao longo dos primeiros doze anos de implementação da eleição de diretores, ocorreram quatro mudanças significativas no arcabouço legal, o que pode ser um revelador da preocupação com o tema. De maneira geral, identifica-se um conjunto de alterações que podem apontar para os avanços vivenciados naquela década, a exemplo da participação dos conselhos escolares no processo eleitoral e de uma proposta de gestão que respeitasse o projeto político-pedagógico da escola. Além disso, nota-se uma preocupação com as chapas que concorreriam, incluindo a relação entre o número de vice-diretores e o número de alunos matriculados. São cuidados que primam pelo desejo de buscar uma isonomia entre a organização das escolas, evitando possíveis preferências (político-partidárias) que pudessem qualificar a estrutura de algumas em detrimento da de outras.

No entanto, todo esse processo, incluindo o próprio Plano Municipal de Educação (Esteio, 2015), que igualmente pretendia ampliar a existência de uma gestão que representasse de forma mais ampla possível aqueles que vivem o dia a dia escolar, foi vencido por uma lei de cunho neoliberal. A Lei nº 8.013/2021, que extirpa, de uma vez só, a eleição para as equipes de gestão da rede municipal, trata da escolha do diretor, e não mais da eleição, estabelecendo, para isso, quatro etapas:

- I - Prova escrita, de caráter eliminatório e classificatório, para avaliação de conhecimentos necessários à gestão da escola;
- II - Avaliação comportamental, de caráter eliminatório, destinada à aferição de competências, habilidades e atitudes necessárias ao exercício da função, especialmente: visão estratégica, flexibilidade, liderança, comunicação, acessibilidade, confiabilidade, organização, empatia, espírito de equipe, ética, comprometimento, inovação e resolutividade.
- III - Entrevista individual, de caráter eliminatório, para avaliação das competências, habilidades e atitudes [...].
- IV - Análise de títulos, de caráter classificatório, para verificação da formação e qualificação profissional (Esteio, 2021).

A Lei em questão estipula, ainda, que esse processo será realizado por uma empresa externa, contratada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que formará um banco de dados para o preenchimento dos cargos, não sendo necessário, contudo, levar em conta a ordem de classificação dos aprovados na seleção. Além disso, é importante registrar que a Lei estabelece aos servidores municipais que desejam fazer parte da triagem a necessidade de um mínimo de dois anos de docência e de um curso de formação superior. Ademais, após a nomeação, os diretores e vice-diretores serão acompanhados pela SME por meio de uma avaliação de desempenho, podendo ser desligados a qualquer momento pelo secretário de educação municipal.

Nesse cenário, percebe-se o arrefecimento da gestão democrática e o fortalecimento do ideário neoliberal, que, de acordo com Laval (2004), é caracterizado por três elementos: a desinstitucionalização, a desvalorização e a desintegração. A desinstitucionalização leva à liquefação da autonomia da escola. Sabe-se que, quando diretores e vice-diretores ficam à mercê de um plano de metas, indicadores, gestão financeira e relacionamento com a comunidade escolar – sob o risco de serem destituídos –, parece não haver mais a possibilidade de a escola ser pensada participativamente, com o envolvimento de todos os seus atores, de forma autônoma. Nesse sentido, o gerencialismo desloca a busca por uma escola fortemente vinculada com sua comunidade para aquela relacionada aos planos de metas. Isso é o que se verifica em alguns incisos do artigo 2.º da Lei nº 8.013/2021, ao estabelecer as atribuições para o cargo de diretor:

V - Submeter à aprovação da Secretaria Municipal de Educação, o Plano de Metas da Gestão Escolar;

VIII - Realizar, anualmente, os procedimentos do Sistema Municipal de Avaliação e apresentar seus resultados, juntamente com aqueles decorrentes das avaliações externa e interna, ao Conselho Escolar, bem como, as propostas

que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas;

IX - Apresentar, anualmente, à Secretaria Municipal de Educação e à comunidade escolar a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Metas da Gestão Escolar, além da avaliação interna da escola e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas;

XI - Zelar pela manutenção do patrimônio público, prédio, mobiliário escolar e recursos pedagógicos, mantendo atualizado o tombamento dos bens públicos da escola, garantindo a sua conservação;

XVIII - Observar e cumprir a legislação vigente, bem como, o Plano de Metas da Gestão Escolar proposto na época da candidatura, em consonância com o Projeto Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação (Esteio, 2021).

Nesses incisos, é possível conferir o quanto o papel do diretor escolar se aproxima da gerência em uma perspectiva empresarial, de controle do trabalho alheio (Paro, 2015). Acrescenta-se a isso o uso burocrático dos índices alcançados a partir das avaliações externas.

No caso da desvalorização, por sua vez, há o deslocamento dos imperativos que fixavam a instituição escolar como voltada à emancipação política para aquela voltada à “[...] eficácia produtiva de inserção profissional” (Laval, 2004, p. 19). Isso significa que os valores relacionados à democracia e à emancipação política cederam lugar para aqueles vinculados à meritocracia, à racionalidade técnica e à lógica do gerenciamento.

E, na desintegração, terceiro e último componente abordado por Laval (2004), estão os mecanismos de mercado que, de agora em diante, regerão a estrutura escolar. Assim, no lugar de uma comunidade escolar que podia escolher os gestores, há uma empresa que fará um conjunto de avaliações e, por fim, classificará os interessados.

O caso de Esteio vai ao encontro da pesquisa de Esquinsani (2016), que trouxe o mapeamento e o exame de legislações municipais de redes dos 12 municípios mais populosos do Rio Grande do Sul. Esquin-

sani (2016) contribui para o debate sobre a necessidade contextual e premente de legislações que regulamentem a questão da gestão democrática, pois, no silêncio da lei, há um possível emparelhamento desse conceito ao mecanismo da eleição de diretores. Em Esteio, a lei de diretores instituída na cidade, ao invés de aprofundar a gestão democrática, asseverou as políticas de cunho neoliberal.

Paradoxalmente, na gestão democrática, defendida pelas legislações nacionais que regulam a educação, o que se afirma é o reconhecimento de que todos os segmentos devem participar assiduamente para que a gestão ocorra da forma mais participativa possível (Gimenes et al., 2019). No entanto, os resultados do presente estudo, somando-se aos de outras pesquisas, indicam justamente a ausência de tal modelo de gestão. Machado e Bravo (2021) exploram as respostas dos questionários contextuais dos diretores na Prova Brasil de 2007 e 2015, destacando a redução do percentual de diretores que ingressaram no cargo por meio de eleição (36,8% em 2007 e 32,1% em 2015), o aumento de acesso ao cargo por indicação (42,8% em 2007 e 51% em 2015) e, em 2015, a opção de concurso como alternativa para ingresso no cargo.

O caso de Esteio reproduz o desmonte do jogo democrático. Tal fato também é apontado no estudo de Amaral e Castro (2020), que demonstram que os municípios do estado do Rio de Janeiro investigados operam com uma baixa escala de democracia e oscilam seus mecanismos de seleção de diretores, subtraindo a participação na decisão da comunidade nesse processo.

Práticas sociais de eleição de diretores na perspectiva da gestão democrática do ensino público (Battisti; Caetano, 2015; Cury, 2002; Esquinsani; Dametto; Lauer, 2020; Martinez; Rodrigues; Machado, 2017) vêm sendo subsumidas pela lógica de gestão gerencialista neoliberal (Alcântara; Pfeil, 2020; Basei, 2021; Sakata; Scaff, 2021). A inclusão de prá-

ticas sociais justificadas por critérios técnicos de mérito e desempenho é flexibilizada por normativas legais desde o primeiro Plano Nacional de Educação (Esquinsani; Dametto; Lauer, 2020; Santos; Alves, 2017).

Por tudo isso, como reconhece Laval (2004), o neoliberalismo não venceu absolutamente. O que se evidencia neste estudo é o reconhecimento de que há movimentos pujantes no avanço de seus ideários, mas isso não significa o fim da história. Pelo contrário, é a partir desse reconhecimento que outras políticas, formações de professores, reflexões e pesquisas serão empreendidas.

Considerações finais

Pode-se concluir que as ideias trazidas pelo neoliberalismo estão presentes na última lei que propõe a escolha dos diretores nas escolas do município de Esteio. O avanço do ideário neoliberal se justifica a partir de certa “[...] sustentabilidade financeira e também social” (Silva, 2015, p. 104), impossibilitando a convivência entre as implicações provindas desse ambiente e os valores humanos como democracia, cidadania e participação.

Este estudo também indica o arrefecimento da gestão democrática e o fortalecimento do ideário neoliberal, que, de acordo com Laval (2004), é caracterizado por três elementos: a desinstitucionalização, a desvalorização e a desintegração. Presumir que o alcance do neoliberalismo no processo de gestão educacional ocorre somente pela adoção de estratégias de mercado para a sustentabilidade econômica e social da instituição de ensino é minimizar a extensão de sua influência. Nesse contexto, para o cargo de diretor e vice-diretor escolar, foi impreterível recriar atribuições que notadamente investissem em uma nova racionalidade técnica meritocrática, por meio do cumprimento da fiscalização e da utilização de metas e índices que, por si só, respondem ao escamoteamento da função humanizadora do ambiente educacional. Para

esse fenômeno ideológico, tal conduta é vantajosa, pois investe na disseminação de seus princípios e aposta em um discurso que é tanto mais profícuo quanto maior for a competitividade e o controle gerados.

O neoliberalismo adere a lógicas como o empreendedorismo, em que cada um é responsável por si, e como o condicionamento dos indivíduos à posição de clientes e consumidores. As escolas, portanto, também assim se reconhecem, como quem está ali viver um dia de cada vez, tornando-se produto da concorrência. Trata-se, portanto, de um discurso caracterizado por um grande poder de atração, que atua “derretendo” atitudes e valores mais coletivos.

Essa situação faz emergir a reflexão sobre a práxis complexa, incitando a discutir acerca da educação, que deveria ter como finalidade a humanização e “[...] integra sempre um sentido emancipatório às suas ações” (Franco, 2003, p. 75). A educação escolar pode promover a justiça e a dignidade aos sujeitos sociais, mas, para isso, requer um debruçar-se sobre sua própria estrutura, o que inclui a escolha de seus gestores. É preciso efetivar todos os esforços possíveis para a superação dos traços neoliberais, sem o que a educação estará igualmente fadada a fenecer, tornando-se uma mera mercadoria que impulsionará uma exclusão cada vez mais dilatada.

Referências

ALCÂNTARA, Alzira Batalha; PFEIL, Marcia Lisboa. Gestão democrática do ensino público em Rio das Ostras (RJ): avanços e retrocessos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 177-196, 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas Ciências Sociais. *In*: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O**

método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 99-130.

AMARAL, Daniela Patti; CASTRO, Marcela. Seleção de diretores escolares no Estado do Rio de Janeiro: a participação da comunidade no (con) texto político. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-22, 2020.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (org.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 9-23.

ASSIS, Bruno Sendra de; MARCONI, Nelson. Efeito das políticas de provimento ao cargo de diretor na gestão escolar. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 55, p. 881-922, 2021.

BASEI, Andréia Paula. Tensionamento da gestão democrática e as mudanças nas eleições para diretor escolar no estado do Paraná. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-26, 2021.

BATTISTI, Catiana; CAETANO, Maria Raquel. Eleição das equipes diretivas das escolas públicas: os limites e as possibilidades da eleição de diretores. **COLÓQUIO** - Revista do Desenvolvimento Regional, Taquara, v. 12, n. 1, p. 115-128, 2015.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Angela da S. (orgs). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012. p. 295-316.

CORNÉLIO, Sthelamarys Costa Dantas. *et al.* A gestão democrática e as políticas de provimento do cargo de gestor escolar. **ID on line**. Revista de Psicologia, Jaboaão dos Guararapes, v. 14, n. 50, p. 55-67, 2020.

CRUZETTA, Danieli D'Aguiar; SOUZA, Ângelo Ricardo de. As formas de escolha dos diretores das escolas de educação infantil nas redes municipais das capitais Brasileiras. **Revista@mbienteeducação**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 138-154, 2020.

CUNHA, Sergio Gonçalves da. Provimento aos cargos de diretores: efeitos em escolas públicas fluminenses. **Revista Contemporânea de Educação**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 31, p. 162-182, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: experiências e desafios. *Revista Brasileira de política e gestão da educação*. **ANPAE**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul-rio-grandenses. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, p. 490-505, 2016.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas; LAUER, Munir José. A noção de gestão democrática e sua apropriação local: um estudo sobre a legislação de municípios gaúchos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 111-129, 2020.

ESTEIO. **Lei Municipal n. 1.694, de 04 de outubro de 1990**. Dispõe sobre a eleição direta para o cargo de diretor das escolas de ensino. Esteio: Câmara Municipal, 1990.

ESTEIO. **Lei Municipal n. 2.489, de 11 de abril de 1996.** Altera o art. 1º e o parágrafo primeiro do art. 4º, da lei municipal nº 1.694, de 04 de outubro de 1990. Esteio: Câmara Municipal, 1996.

ESTEIO. **Lei Municipal n. 2.861, de 11 de março de 1999.** Dispõe sobre a eleição direta para o cargo de diretor e vice-diretor das escolas públicas da rede municipal de ensino e dá outras providências. Esteio: Câmara Municipal, 1999.

ESTEIO. **Lei Municipal nº 3.410, de 27 de setembro de 2002.** Altera a Lei n. 2861/99. ESTEIO. Lei n. 6158 de 19 de junho de 2015. (2015). Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Esteio: Câmara Municipal, [2002]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/e/esteio/lei-ordinaria/2002/341/3410/lei-ordinaria-n-3410-2002-altera-a-lei-n-2861-99>. Acesso em: 15 dez. 2023.

ESTEIO. **Lei Municipal nº 8.013, de 22 de dezembro de 2021.** Estabelece forma e critérios para escolha de diretor e vice-diretor das escolas da rede municipal de educação de Esteio, e dá outras providências, 2021. Esteio: Câmara Municipal, [2002]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/e/esteio/lei-ordinaria/2021/802/8013/lei-ordinaria-n-8013-2021-estabelece-forma-e-criterios-para-escolha-de-diretor-e-vice-diretor-das-escolas-da-rede-municipal-de-educacao-de-esteio-e-da-outras-providencias#:~:text=Estabelece%20forma%20e%20crit%C3%A9rios%20para,Esteio%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 15 dez. 2023.

ESTEIO. **Plano Municipal de Educação.** Esteio: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

FISCHER, Sulivan Desirée; GUIMARÃES, Maria do Carmo Lessa. Gestão autônoma e democrática: um estudo nas escolas públicas municipais do Estado de Santa Catarina. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1814-1834, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

GIMENES, Pamela Caetano *et al.* O processo eleitoral para escolha de diretores escolares: um estudo na região sul de Mato Grosso do Sul. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 6, n. 12, p. 185-205, 2019.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 17-26, jun. 2008.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p. 1-21, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Esteio**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Esteio**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/Brasil/rs/esteio/panorama>. Acesso em: 15 dez. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Esteio**. Brasília: INEP, 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque a escola pública. Tradução de Mariana Echalar. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, maio 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Cristiane; BRAVO, Maria Helena. Contornos da gestão escolar no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-20, 2021.

MARANGONI, Ricardo Alexandre; CABRAL, Ana Elisa Ramos. Formas de provimento do cargo de diretor escolar: um estudo de caso em Pereiras-SP. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 13, n. 1, p. 3-18, 2020.

MARTINEZ, Lucas da Silva; RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; MACHADO, Juliana Brandão. Eleição de dirigentes escolares em Jaguarão

(RS): corporificando a palavra pelo exemplo. **Dialogia**, São Paulo, n. 25, p. 153-166, 2017.

MARTINS, Tatiane de Fátima Kovalski. **Políticas educacionais e distorção idade/série: contextos e desafios à região Sul do Brasil**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA, Sueli Menezes; DRABACH, Neila Pedrotti; ARAÚJO, Gabriela da Ros de. Eleição de diretores: um dos mecanismos de (des) centralização da gestão? **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 23-34, 2009.

SAKATA, Kelly Letícia da Silva; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Eleição para diretores e diretoras das escolas municipais de Ponta Grossa – Paraná: análise da estratégia 19.2 do Plano Municipal de Educação. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 1, p. 215-236, 2021.

SANTOS, Fernanda Julyanna Silva dos; SAMPAIO, Raquel Menezes Bezerra; SAMPAIO, Luciano Menezes Bezerra. Eleição nas escolas: uma análise do impacto do diretor eleito sobre o desempenho educacional no estado da Bahia. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 177-209, 2016.

SANTOS, Isabela Macena dos; GOMES, Eva Pauliana da Silva; PRADO, Edna Cristina do. Na contramão da democracia: a crescente indicação política de gestores escolares em Alagoas. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-23, 2021.

SANTOS, Jonata Cristina dos; ALVES, Andréia Vicência Vitor. A gestão educacional no Plano Nacional de Educação. **Horizontes-Revista de Educação**, Dourados, v. 5, n. 10, p. 23-35, 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Marcus Quintanilha da. Gestão democrática como condição de qualidade: a forma de provimento do diretor escolar nas redes municipais Brasileiras e a relação com indicadores e resultados educacionais de 2015. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 7, n. 16, p. 41-57, 2018.

SILVA, Simone Martins da. **A avaliação em larga escala na Rede de Colégios Maristas RS**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SOUZA, Marilsa Miranda. **Imperialismo e educação do campo**. Araquara: Cultura Acadêmica, 2014.

TESSARO, Nádia da Silva; COSTA, Maria Luisa Furlan; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. Neoliberalismo em questão: influências no campo educacional Brasileiro e na produção do conhecimento. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 56, p. 1-15, jan./mar. 2021.

III – ENSINO MÉDIO

Capítulo 9

O PROTAGONISMO JUVENIL NO NOVO ENSINO MÉDIO NA AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES

Altair Alberto Fávero - UPF
Antônio Pereira dos Santos - UPF
Carina Tonieto - IFRS
Caroline Simon Bellenzier - UPF
Chaiane Bukowski - UPF
Junior Bufon Centenaro - UPF

Introdução

O uso do termo protagonismo juvenil não é novidade na educação brasileira. Sua presença consta, dentre outros documentos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013a), entretanto, ganhou destaque e status de inovador na Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), que institui o novo ensino médio. O protagonismo estudantil, dessa forma, constitui-se como uma justificativa contundente para a realização da reforma do Ensino Médio e numa estratégia de apelo midiático pautada, sobretudo, pelo discurso em favor da liberdade de escolha dos estudantes, isto é, participação direta e ativa dos estudantes na definição do currículo escolar por meio da escolha dos itinerários formativos. A possibilidade de liberdade de escolha ganhou espaço nos discursos dos reformadores e garantiu apreço popular, apesar das ressalvas de educadores e pesquisadores em relação à proposta apresentada na Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017). Com a apro-

vação da reforma, às redes estaduais cabia a organização das estratégias para a sua efetivação no cotidiano escolar de modo a garantir o protagonismo juvenil. No Rio Grande do Sul ocorreu um projeto piloto que encerrou em 2021 e, a partir de 2022, todas as escolas gaúchas implantaram o novo ensino médio adotando a denominação de Ensino Médio Gaúcho.

O presente estudo propõe-se a identificar e analisar as concepções de protagonismo juvenil dos estudantes de dez escolas que fizeram parte do projeto piloto do Rio Grande do Sul, buscando uma resposta para a seguinte pergunta: O que dizem os estudantes gaúchos a respeito do protagonismo juvenil após três anos de experiência nas escolas piloto? A perspectiva teórica do estudo é pluralista, considerando a complexidade do fenômeno em análise, e discute as concepções de juventudes, os níveis de participação juvenil na escola e a relação entre os documentos normativos e as práticas escolares (Costa; Vieira, 2006; Demo; Silva, 2020; Weller; 2014; Corti; 2019; Moll; Garcia, 2014; Leão, 2018), utilizando a escala proposta por Costa e Vieira (2006) para análise dos níveis de participação juvenil. A pesquisa é um estudo de caso com dez escolas que fizeram parte do projeto piloto de implementação do novo ensino médio no Rio Grande do Sul³⁰, sendo uma pesquisa básica, exploratória e de abordagem qualitativa-quantitativa. A coleta de dados ocorreu no período de 2020-2021, por meio da aplicação de um questionário e realização de grupos focais com estudantes do ensino médio gaúcho. O questionário foi aplicado de forma *online* por meio da plataforma *Google Forms* e contou com a participação de 1.020 jovens. Os grupos focais foram realizados de forma remota e contaram com a participação de 29

30 O presente estudo procede de uma pesquisa mais ampla denominada Políticas Curriculares para o Ensino Médio, desenvolvida por pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES/UPF). A pesquisa está em andamento desde 2020.

estudantes, os quais foram divididos em três grupos. Cada grupo participou de um encontro realizado por meio da plataforma *Google Meet*, seguindo um roteiro pré-estruturado. Os encontros foram gravados e o conteúdo das interações foi transcrito literalmente. Para garantir o anonimato dos estudantes e a organicidade da interação, optou-se pela utilização do gênero masculino e um código de identificação composto por letras do alfabeto e um numeral. Desse modo, o estudante A1 está cursando o primeiro ano do ensino médio, o estudante B2 o segundo ano e o estudante T3 o terceiro ano.

Os dados do questionário foram sistematizados em gráficos, de modo a identificar a representatividade das respostas. Já os dados dos grupos focais foram sistematizados em planilhas de acordo com as categorias utilizadas na elaboração do roteiro, sendo uma delas referente ao protagonismo juvenil. A coleta, a organização e a análise dos dados está organizada em torno das categorias juventude, participação e protagonismo no contexto educacional, definidas a partir do referencial teórico e dos documentos que orientam e definem a organização do ensino médio a nível nacional e estadual. A pesquisa tem aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº. 48056221.2.0000.5342) e, assim, segue os critérios legais e éticos.

O presente artigo está organizado em quatro seções: na primeira, localiza-se o objetivo, problema e metodologia da pesquisa; na segunda, apresenta-se o referencial teórico e problematiza-se as categorias juventude, participação e protagonismo; na terceira, expõe-se a análise dos documentos referentes à reorganização do ensino médio e o destaque dado ao protagonismo juvenil; na terceira, ainda, mostra-se os resultados e análise das percepções dos estudantes quanto ao protagonismo juvenil no novo ensino médio; na quarta, sintetiza-se os resultados, apontando para a vivência do pseudoprotagonismo juvenil no cotidiano escolar.

Referencial teórico

A expressão protagonismo pode ser associada a mais de um adjetivo, por isso, é necessária uma delimitação. Desse modo, a partir dos autores de referência, discutiremos sobre o protagonismo juvenil — o qual relaciona-se diretamente com os jovens e adolescentes (Costa; Vieira, 2006). Contudo, é conveniente um delineamento, devido à amplitude da faixa etária e à multiplicidade de contextos que estão atrelados ao conceito da fase das juventudes. Por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, s/d) define como jovens aqueles que possuem entre 15 e 24 anos de idade. Por outro lado, a Lei Federal nº 12.852/2013, normativa que institui o Estatuto da Juventude no Brasil, declara como jovens os sujeitos entre 15 e 29 anos (Brasil, 2013b). Além do critério demográfico instituído nos textos supracitados, Leão (2018) defende que existem critérios sociais, históricos, biológicos e psíquicos, que estão atrelados às transformações dessa fase da vida.

Nesse sentido, Costa e Vieira (2006) contribuem ao afirmar que esses elementos direcionam as diversas definições do que se compreende por juventude e jovens, e que, portanto, a definição é histórica, contextual e multifacetada. Um conjunto de fatores deve ser analisado para que o conceito de juventude seja construído, assim, por ser um ‘fenômeno multidimensional’ “[...] a juventude não pode ser definida por si mesma”, mas, sim, “[...] a partir de sua significação específica nos diversos contextos da vida social: gerações, educação, trabalho, comunicação, participação ou exclusão no consumo e outros” (Costa; Vieira, 2006, p. 68). Nessa direção, a diversidade torna-se característica presente na condição juvenil e se constitui como alicerce para qualquer projeto de ensino médio em percurso (Leão, 2018).

Assim, com o objetivo de determinar os sujeitos, que efetivamente serão mencionados e estudados, delineou-se como foco o grupo de jo-

vens que estão cursando a etapa do ensino médio. Weller (2014) reitera o fato de que a juventude corresponde a um ‘grupo geracional’, que, paralelamente, pode refletir a etapa escolar do ensino médio a qual os jovens possuem, aproximadamente, entre 14 e 18 anos. Todavia, não há rigidez em relação à faixa etária dos estudantes, pois existem inúmeros fatores que precisam ser considerados, como o contexto social, repetência escolar, evasão escolar, formação de jovens e adultos, entre outros.

O ensino médio como última etapa da educação básica no Brasil tem por objetivo aprimorar os conhecimentos desenvolvidos nas etapas anteriores e possibilitar aos estudantes um olhar voltado para a inclusão profissional dos jovens na sociedade. Entretanto, somente em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009), a obrigatoriedade de oferta pública do ensino médio foi assegurada, portanto, de forma tardia em relação às outras etapas de ensino. Anterior a esse período, destacamos a Emenda Constitucional nº 14/1996 (Brasil, 1996a), que alterou o Art. 208 da Constituição Federal e que garantiu a progressiva universalização do ensino médio de forma gratuita a todos, já que, geralmente, somente as classes mais favorecidas economicamente tinham acesso a essa etapa formativa.

Conforme Corti (2019), a etapa educacional em questão perpassou por instabilidades e incertezas em relação à sua popularização e universalização. A partir dos anos 1990, em especial da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (Brasil, 1996b), diversas reformulações do ensino médio entraram na pauta da política nacional até a obrigatoriedade por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009), que prevê o ensino médio gratuito e obrigatório, inclusive, para aqueles que anteriormente não tiveram acesso (Moll; Garcia, 2014). Posteriormente à obrigatoriedade, novas normativas foram promulgadas para tentar estruturar essa última etapa da educação básica e para que a mesma deixasse de ser um privilégio.

O ensino médio embora, historicamente, permeado por inconclusões e incertezas, trata-se de uma etapa que se preocupa com a formação integral, bem como com a preparação profissional e cidadã dos jovens. Costa e Vieira (2006, p. 21) afirmam que o “[...] protagonismo juvenil relaciona-se, basicamente, com a preparação para a cidadania”. Os autores supracitados, ressaltam que o protagonismo pode contribuir positivamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens, ou seja, para o desenvolvimento e formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, defendem que são necessárias vivências que possibilitem a ‘participação democrática’ tanto na esfera pública quanto no dia a dia dos sujeitos, do mesmo modo que a ‘competência democrática’ não é algo intrínseco ou que facilmente é assimilado, mas é algo que precisa ser desenvolvida desde o princípio da formação e a escola, indubitavelmente, torna-se um dos melhores espaços para a formação do ethos democrático (Costa; Vieira, 2006). No momento que os jovens têm sua opinião considerada e que são possibilitados espaços em que sua autonomia é desenvolvida progressivamente, a responsabilidade, a justiça e o respeito solidificam os preceitos básicos para a cidadania.

Costa e Vieira (2006) em relação ao protagonismo juvenil, argumentam que, para uma educação que tenha a participação democrática, torna-se necessário assegurar condições em que os jovens vivenciam tal experiência formativa de forma criativa e crítica, a nível de pensamento, ação, comunicação e entusiasmo no processo constitutivo e progressivo de sua própria autonomia. Ainda, os autores sustentam que, no contexto educacional, o relacionamento entre educadores e educandos é uma peça primordial para a construção de um compromisso por parte dos estudantes, inclusive com o seu próprio desenvolvimento pleno e autônomo. Nessa direção, entende-se que as relações dos sujeitos escolares entre si e com o próprio contexto escolar “[...] são fundamentais para a incorporação das virtudes democráticas ao modo de ser dos nossos

adolescentes em sua busca de identidade e de projeto de vida” (Costa; Vieira, 2006, p. 142).

O protagonismo juvenil é um processo necessário de preparação dos jovens para as diversas situações vivenciadas na sociedade, a fim de que cada decisão esteja baseada em valores constituídos e apreendidos como *ethos* para uma vida democrática, e não simplesmente um processo explicado por alguém que retira as informações de algum manual. Uma vez imbuídos nesse movimento, os jovens terão mais preparo para lidar com a dubiedade e complexidade do viver e agir em grupo. Desse modo, lidar com a multiplicidade e complexidade dos conflitos da vida pública, os quais mesclam predileções de diferentes ordens (individuais, grupais e institucionais) faz parte da formação humana para a vida em sociedade (Costa; Vieira, 2006).

Nessa perspectiva, Costa e Vieira (2006) discorrem sobre o protagonismo não se realizar por intermédio de uma escolha, mas justamente essa opção deve resultar do processo protagonista. Nesse viés, é dada aos jovens, enquanto sujeitos em desenvolvimento, a possibilidade de experimentar a dubiedade e a complexidade da ação na prática social vivida, assim como de entender e testar os limites do ser humano, suas invenções e convenções sociais. Diante de tais desafios, aposta-se na formação juvenil voltada para uma atuação social responsável e politicamente ética.

Além disso, o processo que possibilita espaços de protagonismo na escola faz com que “[...] os estudantes se sintam responsáveis pela escola, na condição de aluno especificamente, cuidem da escola, gostem dela, mantenham boas condições, reivindiquem melhorias cabíveis, proponham alterações pertinentes etc.” (Demo; Silva, 2020, p. 75). Quando os jovens são envolvidos, sentem-se ouvidos, e, com isso, há uma contribuição significativa para que se sintam acolhidos, então, dentro das condições possíveis, tornam-se responsáveis pelo espaço, pela

escola e pelas decisões que reverberam positivamente ou negativamente em seu cotidiano estudantil. A escola é um espaço formativo que tem por objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos sujeitos, de modo que os estudantes não são apenas hóspedes, mas a razão da escola existir, e, com isso, “[...] nada mais adequado e justo que [eles] se vejam como atores maiúsculos da comunidade escolar, na condição de aluno e dentro de seu desenvolvimento pessoal” (Demo; Silva, 2020, p. 75).

Nesse sentido, reforça-se a ideia de Costa e Vieira (2006), de que o estudante não é um mero observador em uma função passiva, pelo contrário, os jovens são participantes do seu próprio desenvolvimento educacional e formam uma espécie de equipe, juntamente com os professores e toda a comunidade escolar, buscando, dentro das possibilidades, o melhor para o seu desenvolvimento intelectual e cidadão. Para Costa e Vieira (2006), o verbo *participar*, vinculado ao desenvolvimento juvenil, relaciona-se a colaboração, por meio de espaços dialógicos e de ações que possuem ligação com acontecimentos e situações que têm o poder de influenciar sua vida, bem como das pessoas envolvidas pelas quais os jovens escolheram assumir um posicionamento responsável e empático.

Sendo assim, ressalta-se que um percurso formativo que se compromete com a efetiva participação dos estudantes pressupõe a relação com a perspectiva democrática (Costa; Vieira, 2006). Por isso, o grande propósito do protagonismo juvenil autêntico é “[...] conquistar, fortalecer e ampliar a experiência democrática na vida das pessoas, das comunidades e dos povos” (Costa; Vieira, 2006, p. 176). Entretanto, o protagonismo pode acontecer de diferentes formas, de acordo com o grau de participação dos jovens nas discussões e tomadas de decisão que dizem respeito à vida escolar. De modo a avaliar as possibilidades de participação juvenil, Costa e Vieira (2006), construíram uma sequência progressiva dos níveis de participação, conforme quadro 1:

Quadro 1 - A escada e os degraus da participação dos jovens na vida escolar.

1. **Participação manipulada** – Os adultos determinam e controlam o que os jovens deverão fazer numa determinada situação.
2. **Participação decorativa** – Os jovens apenas marcam presença em uma ação, sem influir no seu curso e sem transmitir qualquer mensagem especial aos adultos.
3. **Participação simbólica** – A presença dos jovens em uma atividade ou evento serve apenas para mostrar e lembrar aos adultos que eles existem e que são considerados importantes. A participação é, ela mesma, uma mensagem.
4. **Participação operacional** – Os jovens participam apenas da execução de uma ação.
5. **Participação planejadora e operacional** – Os jovens participam do planejamento e da execução de uma ação.
6. **Participação decisória, planejadora e operacional** – Os jovens participam da decisão de se fazer algo ou não, do planejamento e da execução de uma ação.
7. **Participação decisória, planejadora, operacional e avaliadora** – Os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução e da avaliação de uma ação.
8. **Participação colaborativa plena** – Os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução, da avaliação e da apropriação dos resultados.
9. **Participação plenamente autônoma** – Os jovens realizam todas as etapas.
10. **Participação condutora** – Os jovens, além de realizar todas as etapas, orientam a participação dos adultos.

Fonte: Costa e Vieira (2006, p. 180-181).

O protagonismo estudantil é, conforme já afirmado, uma oportunidade para os jovens vivenciarem a cidadania de forma concreta e efetiva no estágio transitório da juventude, na qual ocorre uma parte significativa de seu desenvolvimento pessoal e social. A escada apresentada por Costa e Vieira (2006) auxilia no entendimento dos processos participativos e permite-nos analisar os diferentes níveis de participação juvenil no contexto escolar, bem como na elaboração de políticas públicas, como foi o caso da reforma do ensino médio pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio/BNCC (Brasil, 2018a), DCNEM (MEC, 2018b) do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio/RCGEM (Rio Grande Do Sul, 2021). Nos discursos oficiais, referentes a tais documentos, o protagonismo juvenil ganhou destaque e é apresentado como o grande motivador do movimento reformista do ensino médio, pois, finalmente, a escola ouviria

os jovens e eles teriam a possibilidade de propor e escolher percursos/itinerários que atendessem aos seus interesses. A seguir, apresentamos como o protagonismo juvenil, enquanto discurso oficial, foi incorporado no texto das políticas supracitadas.

Resultados e discussão

No período de aproximadamente 20 anos, ocorreram três propostas de reformulação do ensino médio brasileiro: o Projeto de Lei 6.840/2013 (Câmara, 2013), que propunha ampliação da jornada escolar, a reorganização curricular e a formação docente; o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), que apresentava alteração na LDB (Brasil, 1996b) em relação à Educação Profissional; e a Medida Provisória 746/2016 (Brasil, 2016), que pretendia instituir a Política de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral — transformando-se na Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), que institui a reforma nomeada como novo ensino médio.

Optou-se, neste momento, pela análise dos documentos publicados e aprovados nos últimos cinco anos e que dão destaque para o protagonismo estudantil. São eles: a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017); BNCC (Brasil, 2018a), documento normativo que estipula nacionalmente as diretrizes de ensino e aprendizagem essenciais que devem ser trabalhadas nas instituições de ensino; as DCNEM (Brasil, 2018b), documento que tem como escopo a orientação das políticas públicas educacionais nacionalmente, da elaboração à implementação e posterior avaliação; e, por fim, o RCGEM (Rio Grande Do Sul, 2021), documento normativo que orienta os currículos do ensino médio no Estado do Rio Grande do Sul. Destaca-se que os últimos três são oriundos da Lei 13.415/2017, que acarretou na reformulação da etapa em questão e, portanto, é basilar para compreender como a proposta do protagonismo estudantil aparece no texto da política, assim como os seus desdobramentos são expressos na BNCC, nas DCNEM e no RCGEM.

Buscar-se-á abordar, dessa forma, o que os documentos oficiais supramencionados apresentam sobre o protagonismo juvenil. Nesse sentido, inicialmente, realizou-se uma busca dos termos ‘protagonismo’, ‘protagonizar’, ‘participação’ e ‘participar’ no documento da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017). Nele, não foram encontrados elementos que apresentassem o processo de protagonismo estudantil em primeiro plano. Entretanto, identificou-se, no Art. 4 — o qual tem por objetivo a alteração do Art. 36 na Lei nº 9.394/1996 — o parágrafo 12, que evidencia resquícios da possibilidade de participação dos jovens assegurados na normativa. O parágrafo 12 manifesta que é função das escolas “[...] orientar os alunos no processo de *escolha* das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput” (Brasil, 2017, grifo nosso), referindo-se à possibilidade dos jovens escolherem as áreas de conhecimento dos itinerários formativos que serão cursados. Ao apresentar, mesmo que superficialmente, o fato de haver a alternativa de escolha dos estudantes, decorrentes da flexibilização curricular instituída no documento normativo, percebe-se que há um amparo na própria lei de uma perspectiva que fomenta a participação dos jovens, uma vez que se pressupõe que esses jovens poderão, de forma orientada, fazer a escolha das áreas de conhecimento que têm interesse em cursar.

Por outro lado, na BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018a), é possível encontrar elementos mais sólidos que indicam certa preocupação em valorizar o processo participativo e protagonista dos estudantes nas propostas curriculares. Diferente do documento normativo anterior, nesse texto, os termos pesquisados aparecem algumas vezes: protagonismo (15), protagonizar (0), participação (33) e participar (17). Com o objetivo de sintetizar as ideias principais apresentadas no documento, que orienta as direções curriculares da etapa do ensino médio, realizou-se uma leitura flutuante, condensando as inclinações anunciadas acerca do protagonismo e da participação dos jovens.

Nesse sentido, observou-se, por meio das ideias apresentadas no decorrer do texto especificamente sobre o protagonismo juvenil, uma profunda tendência que fortalece e direciona a construção de currículos institucionais solidificados na direção de práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes um envolvimento protagonista e participativo. Isso fica expresso tanto nas competências gerais da educação básica como nas competências específicas das áreas do conhecimento do ensino médio. Ressalta-se que a construção da nova estrutura curricular dividida entre formação geral básica e itinerários formativos tem o intuito de valorizar o protagonismo juvenil “[...] uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional” (Brasil, 2018a, p. 467). No decorrer da redação, ao que tange as áreas do conhecimento, identifica-se certa inclinação à projeção de situações que estimulam o trabalho individual e coletivo baseado nos interesses dos estudantes, bem como a proposição de atividades em que os jovens possam participar colaborativamente, buscando o desenvolvimento político, crítico, reflexivo, ético e solidário.

A BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018a) afirma que a reorganização curricular busca o desenvolvimento de uma formação voltada aos princípios participativos por meio de atividades que envolvam a prática social. Além disso, propõe oportunizar, progressivamente, a participação dos estudantes na atuação política, inclusive dentro e fora do contexto das instituições escolares, visando o desenvolvimento pleno do sujeito. Verifica-se que o documento prevê o fortalecimento da autonomia e liberdade de escolha dos estudantes, inclusive ao que tange às decisões fundamentais para definição do projeto de vida, ressaltando que o debate e o respeito a diferentes posicionamentos se solidificam por meio da construção da consciência crítica e reflexiva, alinhadas ao desenvolvimento cidadão.

Nas DCNs para o Ensino Médio (Brasil, 2018b), constatou-se que a normativa aborda tanto a escolha por parte dos estudantes, como a possibilidade de determinação da escola. Assim, quanto à presença dos termos pesquisados, encontrou-se protagonismo/protagonista (8), protagonizar (0), participação (5) e participar (0). Tal perspectiva está diretamente relacionada à possibilidade de escolha dos itinerários formativos, sendo, assim, o documento define, no Art. 12 (Brasil, 2018b), que o sistema assegura que mesmo municípios pequenos garantam mais que uma opção de escolha. Além disso, o referido artigo ainda prevê que o sistema de ensino estabeleça regramento do processo de decisão do itinerário formativo, bem como estabeleça a orientação para escolha e garanta que o jovem possa mudar de opção ao longo do curso. O protagonismo está atrelado aos princípios da etapa, no Art. 5, e considera os jovens como agentes do processo educativo. Nessa direção, a normativa destaca a relevância da metodologia para que possibilite o protagonismo juvenil. Em relação aos direcionamentos das propostas curriculares, no Art. 8 (Brasil, 2018b), o documento define que o protagonismo deve estar relacionado com a produção de inovação e autoria, além da relação com a BNCC para incentivo ao protagonismo dos estudantes a partir das competências e habilidades.

O RCGEM (Rio Grande Do Sul, 2021), documento normativo que orienta os currículos e direcionamentos do ensino médio no Rio Grande do Sul, possui um maior volume de informações que os anteriores, bem como a recorrência dos vocábulos pesquisados — em especial o termo protagonismo — protagonismo (72), protagonizar (4), participação (31) e participar (28). No RCGEM, assim como observado por Bellenzier (2022), é possível identificar certo destaque ao que tange os processos participativos e de protagonismo, ressaltando o fato de serem basilares no contexto da reformulação curricular.

O documento que orienta a organização curricular das redes de

ensino do Rio Grande do Sul se baseia teoricamente em autores como Freire (1996) e Costa (2001) ao defender que o ensino e a aprendizagem devem amparar-se em processos que possibilitem aos estudantes sua própria construção por meio de espaços dialógicos, reflexivos e participativo. Essas práticas devem fomentar o protagonismo juvenil preparando-os de maneira consciente em relação a situações que reverberam no contexto da sociedade, bem como em sua construção individual.

O RCGEM (Rio Grande Do Sul, 2021) ressalta, que, baseado nas DCNEM, a elaboração dos currículos deve ser fundamentada por meio da ativa participação dos jovens, “[...] pois um processo de ensino eficaz implica pensar numa construção curricular que coloque o estudante como ator principal, ou seja, protagonista da sua aprendizagem” (Rio Grande Do Sul, 2021, p. 20). Fica evidente, no decorrer do texto, que o protagonismo juvenil é um dos princípios basilares da reestruturação curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, isso porque, como o próprio RCGEM afirma, esse “[...] conceito remete à necessidade de reorientação das práxis educativas das redes com o olhar focado na implementação de metodologias que transformem compreensões e práticas” (Rio Grande Do Sul, 2021, p. 21). Os elementos apresentados denotam que, por meio da reformulação das práticas pedagógicas e curriculares, os jovens terão a possibilidade de atuar ativamente, de modo a oportunizar seu desenvolvimento responsável e autônomo, conscientizando-os dos compromissos com sua própria aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Em síntese, percebe-se certa inclinação nos documentos normativos ao que tange à participação e ao protagonismo estudantil. Os termos e concepções são defendidos e apresentados vinculados à autonomia dos jovens. Evidencia-se o amparo legal e de normativas curriculares dos jovens estudantes serem envolvidos diretamente nos processos institucionais e curriculares. Em especial, destaca-se a orientação que resguarda um ‘certo’ direito de escolha dos jovens, atrelado à oferta de

itinerários/percursos formativos.

Partindo da premissa posta pelos discursos oficiais de que os jovens seriam os protagonistas no novo ensino médio e poderiam participar da definição dos percursos formativos que integrariam a sua formação, perguntou-se a eles se eles consideram que foram ouvidos na definição e organização dos percursos formativos. As respostas, conforme gráfico 1, mostram que a maior percepção está ligada a uma participação parcial, seguida do não envolvimento, do desconhecimento e da participação mais ampla na definição e organização.

Gráfico 1 - Panorama geral dos estudantes do EM a respeito da participação na definição e organização dos percursos formativos.



Fonte: elaborado pelos autores.

Observou-se que, de acordo com as respostas dadas no questionário, o maior volume de respostas leva à constatação de que os jovens se sentiram envolvidos, mesmo que parcialmente, nas escolhas e definições dos percursos formativos que seriam trilhados por eles em suas instituições de ensino. Todavia, percebe-se a porcentagem representada por 25,8 dos estudantes que não identificaram nenhum resquício de envolvimento, e, ainda, jovens que declararam não saber do que se tratavam as trilhas formativas, o que demonstra certo enfraquecimento do processo, uma vez que se fosse bem contextualizado e explorado, dificilmente os jovens

não saberiam do que se tratava um termo que deveria ser tão recorrente do processo de definição curricular. Tais constatações mostram que a participação transcorreu de forma simbólica.

Sendo assim, considerando a manifestação dos jovens, aponta-se para a ampliação dos espaços de participação e possibilidades de escolha. Entretanto, cabe considerar que, no Rio Grande do Sul, as Coordenadorias Regionais de Educação e suas escolas, na fase piloto do projeto de implementação do novo ensino médio, conduziram momentos de escuta dos jovens e coletaram sugestões a respeito de temáticas vinculadas ao interesse juvenil por meio de questionários, reuniões e atividades escolares.

Seguindo a mesma proposta, ressalta-se que, na fase de implementação do novo ensino médio em toda a rede estadual, no ano de 2022, foi realizada a Feira das Trilhas com os estudantes do 1º ano do ensino médio. A Feira consiste em um momento organizado pelas escolas, com dinâmicas, rodas de conversas e exposições, com o intuito de apresentar as possibilidades de oferta dos itinerários formativos e de fazer uma pesquisa de interesse com os estudantes (Rio Grande Do Sul, 2023). Nesse momento, percebe-se a participação operacional, ou seja, os jovens participam da execução da ação. Também é possível identificar resquícios da participação simbólica, uma vez que os jovens foram envolvidos nessas atividades com o intuito de demonstrar que a participação dos jovens estava ocorrendo nessa instância.

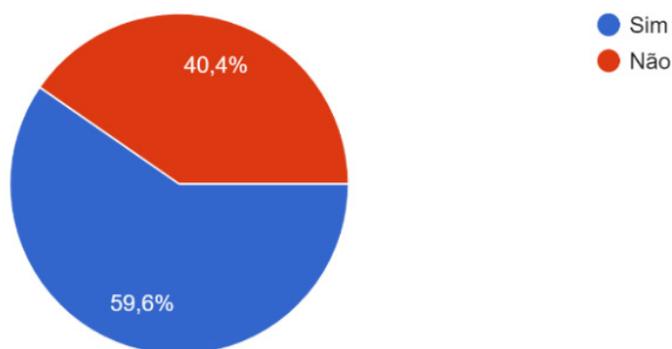
A efetivação do protagonismo juvenil e o atendimento dos seus interesses por meio da flexibilização curricular é anunciada como um dos diferenciais do novo ensino médio e está prevista na BNCC (Brasil, 2018a), DCNS (Brasil, 2018b) e RCGEM (Rio Grande Do Sul, 2021). Assim, é função da escola, por meio de um currículo flexível, garantir aos jovens a oportunidade de fazerem aquilo que gostam e que lhes interessa enquanto sujeitos em processo de construção e que planejam o

futuro. A avaliação dos documentos e os discursos em favor do novo ensino médio apontam que aconteceria, na escola, a participação plenamente autônoma ou condutora, entretanto, a avaliação dos estudantes vai na direção oposta.

A maioria dos estudantes, ao serem indagados se o ensino médio atende aos seus interesses, sinalizam positivamente, conforme gráfico 2. Entretanto, é notável, também, que há um grupo significativo de estudantes que percebe que o ensino médio não alcança tal objetivo. Nesse contraponto, reside o desafio da proposta do ensino médio gaúcho, quando coloca, à disposição dos estudantes, percursos/itinerários pré-selecionados e em número limitado, levando em consideração as diferentes realidades escolares, como, por exemplo: uma escola pequena, considerando o número de alunos, pode oferecer apenas dois percursos formativos. Nessa lógica, haverá sempre um grupo de estudantes que não será atendido naquilo que tem interesse ou desejo de estudar.

Esse contexto demonstra que, nesses casos, a possibilidade de escolha e de participação ocorreram de forma simbólica, uma vez que não houve a viabilidade dos jovens optarem verdadeiramente pelos itinerários que possuíam mais interesse e afinidade. O processo de participação simbólica ocorre por meio da presença dos estudantes em eventos e feiras, como citado acima. Esse movimento, mesmo que indiretamente, busca demonstrar, aos jovens, a importância de sua inserção nas decisões e auxiliam na compreensão dos jovens para que se sintam, de alguma forma, envolvidos no processo. Conforme Costa e Vieira (2006), essa participação vincula-se à transmissão de uma mensagem, tanto para os estudantes quanto para a sociedade, pois procura demonstrar que os sujeitos estão sendo protagonistas e estão participando desses eventos, porém, questiona-se o fato de alguns desses eventos envolverem os estudantes apenas como expectadores e não como participantes ativos, já que a sua função se reduz a escolher dentre o que já foi dado.

Gráfico 2 - Panorama geral da visão dos jovens quanto ao atendimento dos seus interesses pelo ensino médio.



Fonte: elaborado pelos autores.

Tal paradoxo é inerente a uma proposta que se diz capaz de atender os interesses juvenis, já que estes são variados e complexos, de modo que cabe, então, a reconfiguração da proposta, isto é, os jovens podem escolher a partir daquilo que lhes é proposto e que nem sempre atenderá aos seus interesses. O ajuste realizado externaliza que o processo possibilita uma participação manipulada no momento da escolha dos itinerários a serem cursados, fato que contraria o discurso que defende uma participação plena e autônoma no caminho do protagonismo legítimo. A manifestação do Estudante K1 é ilustrativa de tal paradoxo:

Eu concordo com eles nessa questão do gosto dos itinerários, porque aqui na escola, como é uma escola muito pequena, ela não suporta muitas turmas, que nem a gente tem 101 e 102, então é tipo duas turmas pro ensino médio, primeiro e segundo, e a gente teve que escolher aquilo que a gente nem gostava por causa disso, sabe. Então, eu acho que foi meio mal elaborada essa ideia.

Assim, a proposta de protagonismo ligada ao atendimento dos interesses juvenis é uma falácia e não se materializa efetivamente no coti-

diano da escola e na vida estudantil, e, nesse caso, os jovens envolvem-se apenas no processo de operacionalização, de modo a participar da execução da atividade, ou seja, cursando o itinerário que foi ofertado, dentro das possibilidades da instituição de ensino. Resumindo, a participação simbólica acontece quando, aos jovens, é dada a oportunidade de externalizar seu interesse, no caso do Rio Grande do Sul, deu-se por meio de uma consulta de interesse dentre as trilhas possíveis, para, posteriormente, a partir das melhores ranqueadas, as escolas definirem o que será ofertado e, depois, os estudantes escolherem dentre as possibilidades ofertadas pela escola (Rio Grande Do Sul, 2023).

Entretanto, a percepção dos jovens quanto às mudanças ocorridas no ensino médio está associada à ideia do protagonismo e de fazer aquilo que se gosta ou que se tem interesse, assim como que tal oportunidade está ligada aos percursos/itinerários, percebe-se que a participação simbólica se evidencia e se conecta diretamente com a compreensão dos jovens, uma vez que o discurso se solidificou, também, por meio da publicidade e da propagação do termo protagonismo. A manifestação dos estudantes a respeito do que mudou no ensino médio é ilustrativa dessa percepção:

Estudante L1: A escolha de trilhas que possibilita a gente estudar matérias que a gente gosta mais.

Estudante M2: Foi isso aí, a gente conversou entre nós três aqui, a principal mudança foi a separação por eixos, tu pode escolher qual trilha que tu quer.

Estudante T3: Eu também concordo com eles, foi essa ideia de protagonismo, essa ideia de fazer o que a gente gosta e essas mudanças nas matérias, nos itinerários.

Por meio desse discurso, evidencia-se que a concepção do termo protagonismo se sustentou de forma errônea e limitada, o que confundiu os sujeitos envolvidos nos espaços escolares. O contraponto é feito pelos estudantes, que também percebem tais mudanças, mas, para eles,

elas não representam um processo participativo e colaborativo na proposição do novo ensino médio e dos percursos/itinerários formativos. A manifestação do Estudante TE3 aponta para o impasse no processo de construção da nova proposta tanto para os estudantes quanto para os professores:

Estudante TE3: Então, deixa eu agora, já, vamos ser sinceros [...] eu me sinto, tipo quando a água bateu na bunda, tive que aprender a nadar, porque não teve [escuta/diálogo], empurraram nós lá e te vira. Nós, os professores, foi todo mundo naquele barco e te vira, vocês tem que dar essas matérias, vocês tem que saber essas matérias se virem, agora é com vocês.

A sensação dos jovens parece ser a de que, apesar dos discursos de que as mudanças eram para atender os interesses juvenis, a visão deles não foi considerada, ou, se foi, como apontado anteriormente, foi de modo parcial, de modo que há um contingente significativo de jovens que nega o protagonismo e aponta para processos de escolha meramente formais. No relato, identifica-se os princípios da participação manipulada, uma vez que o estudante expõe o fato de não ter ocorrido nenhuma preparação e construção coletiva, o que acarretou em uma participação decorativa, e ela não tem intuito de transmitir qualquer mensagem ou influenciar no curso da ação, mas, sim, de apenas conduzir os jovens na efetivação da participação. Inclusive, o jovem apresenta sua percepção acerca da realidade dos professores, compreendendo certa dificuldade na atuação docente ao que tange o desenvolvimento dos itinerários formativos. As manifestações a seguir ilustram tal cenário,

Estudante G3: [...] Nos primeiros dias de aula, colocaram a gente numa quadra, explicaram pra gente que deveríamos escolher entre dois itinerários e a gente colocou numa urna o que a gente queria e foi feita a divisão. E a explicação desses itinerários foram feitas depois que a gente escolheu, então, eu achei que, assim, foi, claro teve algumas pessoas que gostaram dos itinerários, mas

eu achei realmente que foi algo imposto, não mudo a minha opinião, porque eu acho que a gente perdeu muita coisa e foi algo que não teve uma explicação, pelo menos no meu primeiro ano, porque foi bem no começo. Então, eu acho que não houve nenhum tipo de protagonismo dos alunos, agora estou no terceiro ano, talvez agora os que vão entrar, no segundo e no primeiro, vão ter mais autonomia por haver já uma explicação.

Estudante M2: Não, a gente não sente que foi escutado, porque, pra mim, pelo menos, um formulário só para saber quais eixos teriam na escola não é escutar a opinião dos alunos, e outra, foi levado em consideração somente o pessoal que tava aqui no fundamental. Então, todo o pessoal que veio das outras escolas, não pode escolher nada.

Identifica-se, nos relatos acima, que não houve protagonismo, uma vez que as ações se simplificam, por vezes, apenas em uma escolha direcionada, quando houve. Assim, conforme Costa e Vieira (2006), nesse ato de escolher não ocorre o protagonismo, justamente porque as decisões devem resultar do processo protagonista, o qual necessita de preparação, escuta e diálogo. Constata-se, de acordo com a fala dos jovens, que seu envolvimento permeia o processo da participação manipulada, decorativa, simbólica e operacional, pois os docentes conduziram a escolha entre opções pré-determinadas, envolveram os estudantes de forma figurativa, para que, posteriormente, os jovens cursassem os itinerários. Percebe-se que o estudante G3 aponta sentir-se prejudicado ao ser privado de componentes, que, na visão dele, são pertinentes, além do fato de fazer uma escolha sem conhecimento nenhum do que se tratava. Tais elementos demonstram a fragilidade da proposta.

Em contrapartida, quando pergunta-se aos estudantes se eles se sentem protagonistas no novo ensino médio, percebe-se a associação entre protagonismo, escolha dos percurso/itinerários e metodologia de algumas disciplinas. As manifestações dos estudantes apontam para tal compreensão,

Estudante E3: Na minha escola, está tendo bastante a parte de projetos, vamos dizer assim, que a gente é protagonista. [...] Então, essa parte do protagonis-

mo, na hora dos projetos, funciona bem.

Estudante T3: Bom, a gente tinha mais expectativa, né, eu esperava mais dessa ideia de protagonismo. Mas, também, eu acho que depende um pouco de qual itinerário formativo foi escolhido. Eu escolhi tecnologia e, então, a gente espera mais a prática, né, algumas professoras, elas, acontece, sim, mas tem alguns que a gente não trabalha nada disso. Então, fica a desejar essa parte.

Os estudantes ainda não percebem que ser protagonista envolveria a participação estudantil em momentos anteriores às escolhas dos itinerários e que ela está para além das oportunidades e atividades desenvolvidas exclusivamente nas disciplinas. O protagonismo, segundo eles, acontece em algumas disciplinas, principalmente as que trabalham com projetos, e está atrelado ao fazer docente ou o modo como o professor organiza e conduz as atividades, o que está de acordo com o proposto pela BNCC (Brasil, 2018a), ou seja, o protagonismo acontece, nesse entendimento, por meio de práticas pedagógicas que promovem o envolvimento e a participação dos jovens. A esse respeito afirmam que:

Estudante Q3: [...] eu vou falar um pouco sobre o terceiro, né, que é o ano que eu estou. Ah, no terceiro, ele, eu tô fazendo empreendedorismo, então, eu acredito que segue aula normal mesmo, sabe, tem bastante conteúdo, é bem conteudista e não tem espaço, assim, para a gente. É dinâmico, mas não é aquele protagonismo que a gente gostaria mesmo, sabe.

Estudante S2: Eu acho que depende muito do professor que tá trabalhando. Tipo, eu já fiz vários projetos, eu tô no segundo ano e já fiz vários projetos com professores que instigam a gente a ter ideias e trabalhar do jeito que a gente gosta mesmo. Mas já fiz outro projeto [...] que você não estava sendo protagonista, apenas estava seguindo as ordens da professora.

Percebe-se, nessa direção, que a promoção do protagonismo estudantil está atrelada a uma questão metodológica dos docentes e ou a proposta pedagógica da escola. Ao defender que o protagonismo legítimo se limita apenas a contextos isolados, contraria-se a ideia defendida pela literatura especializada, uma vez que não há progressão de práticas

participativas que desafiem os jovens, que contribuam para construção da sua identidade coletiva e individual e que estimulem os jovens a planejarem, executarem e avaliarem suas ações em contextos diversos. Evidencia-se, por meio das percepções, que, nesses casos, ocorreu predominantemente a participação manipulada e operacional. Cabe ressaltar que uma parte do protagonismo está ligada à prática pedagógica, mas uma parte importante está ligada a outras dimensões da vida escolar e que interferem significativamente no fazer docente, como, por exemplo, formação docente e infraestrutura. As observações dos estudantes demonstram tal preocupação.

Estudante N3: Eu acho que, assim, faltou uma preparação para os professores. Eu acho que isso não é culpa deles, é muito culpa da escola, do governo, enfim, que eles não tiveram a preparação e tudo mudou [...].

Estudante G3: [...] quando ela começou, que foi no meu primeiro ano, não tinha nem livro para os professores, então, foi algo totalmente novo para eles, e eles não souberam, claro, ficaram confusos [...]. Eu acho que algumas escolas é muito boa essa proposta, mas não tem a estrutura pra isso, pra ter tecnologia, *wifi* não tá pegando, o sinal não é bom, então, eu acho que teve alguns problemas, sim [...].

Aos limites já supracitados quanto à ideia de protagonismo e interesse juvenil, somam-se as condições em que são realizadas as escolhas dos percursos/itinerários. Os estudantes apontam tanto para o entusiasmo quanto ao poder escolher, quanto ao modo limitado e limitante na condução do processo de escolha, devido aos poucos esclarecimentos a respeito dos temas a serem abordados e das consequências após a escolha. A escolha pouco esclarecida faz com que as decisões sejam tomadas de forma intuitiva, o que gera arrependimento, no entanto, não é possível trocar o itinerário, mesmo que isso seja um desejo do estudante que quer ser protagonista das suas escolhas, o que indica a participação manipulada. As manifestações a seguir ilustram tais percepções:

Estudante W1: [...] a feira das trilhas, algo que foi muito bom para nós, a gente teve um dia só para mostrar todas as trilhas, as quatro trilhas que a gente pode escolher. A gente teve um dia para conhecer todas elas, para analisar bem. Cada professor falava o seu ponto, porque quer a gente lá e onde pode levar nós. [...] A gente sente que pode ter mais, então, não só uma trilha, o bom seria escolher umas duas, três, ter todas que tão dentro que a gente ia evoluir cada dia mais e melhorar cada dia mais o nosso ensino.

Estudante B2: Concordando com A3, quando eu fui escolher a matéria, tinham [...] mostrado os dois itinerários e algumas características de cada um, aí eu me identifiquei mais com tecnologia, só que, na prática, não era o que eu esperava, porque a escola não tem estrutura para dar a tecnologia que tem no itinerário, só que, também, este ano, tem muita matéria que eu gostava que se perdeu, aí não dá para trocar mais, porque, pelo menos aqui onde estou, não deixam trocar mais o itinerário, a não ser que tenha um caso muito específico, ou trocar para o turno da noite, não sei, porque, até agora não vi ninguém conseguir trocar o itinerário. Então, essa parte me decepcionou bastante, porque eu esperava uma coisa e, na prática, não era o que eu queria na verdade.

A escolha administrada, ou seja, entre isso ou aquilo independente do interesse dos jovens, aparece como um limitador do protagonismo estudantil e decepciona-os, já que apenas duas opções por escola não dão conta da diversidade dos interesses juvenis. Desse modo, a valorização do protagonismo juvenil e o atendimento da multiplicidade de interesses dos estudantes pela oferta variada de itinerários formativos, conforme previsto pela BNCC, não se efetiva na prática escolar, os relatos ilustram indícios da participação manipulada, decorativa e operacional. A respeito dos limites para a escolha, os estudantes afirmam que

Estudante C1: [...] quando pediram para a minha turma do primeiro ano sobre esses itinerários, a gente foi numa sala, eles largaram um *cromebook* para nós e eles falaram para a gente escolher, e eles falaram para a gente escolher as matérias que a gente gostaria de se aprofundar mais, ter mais experiência, enfim. E acabou não sendo bem assim, a gente acabou tendo, entre aspas, duas opções só, né, ou é essa ou é aquela, é isso. Então, tem muita gente que escolheu a força o que não gosta ou que não gostaria de seguir para os próximos anos, porque não tinha opção para escolher a matéria que mais gostava,

ou que se encaixa melhor. E é isso.

Estudante Y2: Até porque [...] é empreendedorismo ou sustentabilidade. Eu não sabia nem o que que era, nem o que iria estudar e o que eu ia ver. Aí eu pedi: “empreendedorismo tem matemática?”, aí, me falaram: “sim”, “então, eu quero sustentabilidade”. Mas não tem nada a ver com matemática, algumas coisas, sim, mas algumas coisas do dia a dia que você tem que saber, não é nada muito.

Estudante M2: [...] eu tive um formulário para escolha dos eixos que ia ter aqui na escola, então, a gente podia votar em um e foram escolhidos dois. Mas, por exemplo, a N3, que não estava aqui na escola no fundamental, ela não pode escolher, então não teve participação nenhuma nisso, só chegou e foi jogada no novo ensino médio.

Além disso, uma vez realizada a escolha do percurso/itinerário não se pode mais mudar, o que evidencia a participação manipulada, uma vez que os jovens não tiveram a liberdade de recalculiar o curso de sua trajetória estudantil. O interesse do estudante e o seu pseudoprotagonismo não inclui a opção de mudar a escolha inicial, conforme sinaliza o Estudante E3.

Estudante E3: No caso, quando eu escolhi não poderia trocar. [...] Teve gente, obviamente, teve casos específicos que conseguiram trocar, mas foi muitos poucos, porque foi, assim: [...] a área da sustentabilidade, no primeiro e no segundo ano, elas puxaram muito a área da matemática e quem não gosta de matemática não queria ficar, daí, a escola não tinha como fechar, porque a sustentabilidade, hoje, no terceiro ano, só tem uma turma já, então, no primeiro ano, ela chegava a ter duas, mas, daí, foi tanta gente querendo migrar para a área de relações interpessoais que acabou ficando, tipo, relações interpessoais acabou ficando com quase quatro turmas, enquanto sustentabilidade tinha uma, uma e meia. Daí, a escola acabou não deixando trocar e, então, hoje, se você escolhe sustentabilidade ou relações interpessoais você tem que manter essa matéria.

Os critérios adotados pelas escolas são pertinentes e compreensíveis do ponto de vista operacional e gerencial para organização do tempo e do espaço. Todavia, quando se trata de protagonismo e opção quanto ao

futuro, a mudança de rota deveria ser uma opção a ser considerada, já que o objetivo maior é a preparação dos jovens estudantes para a vida ou seu projeto de vida após o ensino médio.

Diante da escolha, levando em consideração um projeto de futuro, os jovens apontam esse processo como uma responsabilidade que foi antecipada e que muitos ainda não têm condições de tomar tal decisão, pois ainda são muito jovens e precisam de um tempo maior de amadurecimento. Costa e Vieira (2006) ressaltam a importância da viabilização de práticas que promovam a participação ativa e democrática dos jovens, porém, salientam que essa ‘competência democrática’ precisa ser construída progressivamente, pois não é algo natural dos sujeitos. Os jovens necessitam ser preparados, para que assimilem as diferentes circunstâncias possíveis em que estão imbuídos. Direcionar os estudantes para uma escolha entre um ou outro itinerário invalida qualquer resquício de protagonismo, ocasionando, como percebe-se, certa frustração e insegurança diante de escolhas que envolvem o seu futuro profissional, o que provoca, conseqüentemente, o contrário do que o protagonismo pretende: que os jovens se sintam envolvidos, engajados e, inclusive, entusiasmados com o seu próprio desenvolvimento.

Por outro lado, há estudantes que gostam de poder fazer a opção e percebem a proposta dos itinerários como algo positivo enquanto proposta de preparar para a vida. Entretanto, as opções são limitadas e não contemplam todos os interesses, favorecendo uma participação manipulada. O posicionamento dos estudantes H1 e V1 exemplificam tal compreensão

Estudante H1: Pessoalmente, eu não tenho experiência, porque eu tô no primeiro ano. Então, só no segundo ano que eu vou, vou começar com os novos itinerários. Mas, pessoalmente, eu acho a filosofia dos itinerários bem legais, porque uma crítica que sempre foi dada para a escola é que ela não prepara a gente para a vida, ela dá as matérias, claro, mas ela não te ensina educação

financeira, ela não ensina lidar com dinheiro, a informática, essas coisas. [...]. E a escola está conseguindo rebater essa crítica de nunca preparar para a vida e de dar matérias inúteis e de nunca preparar para a vida. Dessa vez, eu acho que a escola está fazendo, rebatendo essa crítica, na minha opinião.

Estudante V1: Essa questão de a gente poder escolher mais de uma trilha seria muito interessante, porque, às vezes, os interesses são diversos e, até para não ficar uma coisa chata, de enjoar ficar numa área só, tivéssemos mais essa pluralidade, essa interdisciplinaridade, para que pudéssemos realmente ter uma opção, um leque maior de escolhas.

Entretanto, para outros jovens, o protagonismo via escolha dos itinerários formativos deveria contemplar optar, ou não, pelo novo ensino médio, visto que algumas escolas ainda mantêm ensino médio ‘antigo’ no turno da noite. Tal afirmação dos jovens nos remete a pensar para qual grupo de estudantes foi projetado o protagonismo estudantil, já que, notadamente, não é uma proposta para todos os jovens e adultos que frequentam o ensino médio brasileiro, fato que causa certa preocupação, pois demonstra uma distância notável de paradigma estudantil entre os diferentes contextos da etapa de ensino apresentada.

Estudante A3: [...] eu acho que deveria ter, pelo menos, uma turma de manhã e de tarde para aqueles alunos que realmente não querem estudar no novo ensino médio, a escolha deles e ir lá e falar, eu quero estudar no antigo ensino médio, por causa que tem pessoas que não conseguem estudar à noite, mas querem fazer o antigo ensino médio, e, aí, como eles não têm opção, eles tem que escolher um dos dois itinerários.

Estudante G3: Eu acho que a gente deveria poder escolher se a gente gostaria de fazer as matérias do novo ensino médio, ou, por exemplo, a minha escola tem um dia que é o contraturno, e eu acho que, nesse dia, assim, a gente poderia escolher se gostaria de ter essas matérias ou não, ou uma vez na semana, porque eu acho, particularmente, que vai afetar muito no ENEM.

A preocupação com a alteração da matriz curricular dos estudantes que pretendem seguir os estudos no nível superior, prestar vestibulares e/ou Exame Nacional do Médio (ENEM) aparece nas falas dos estudantes,

já que muitas disciplinas tiveram sua carga horária reduzida ou suprimida em algumas séries. Evidencia-se uma contradição ao relacionar a reorganização curricular do ensino médio e os processos seletivos que têm por objetivo a admissão de jovens na educação superior, uma vez que remodelada ao currículo do ensino médio, as avaliações deveriam, também, passar por uma reformulação, o que até então não ocorreu. A fragilidade da proposta e a preocupação dos jovens podem ser observadas nos relatos abaixo.

Estudante TE3: Mas, assim, realmente quando chega no vestibular tu sente. Tu chega ali na sala de aula é muito melhor você estudar só o que você gosta, não tem questão, porque o que você gosta, você se dedica e você faz melhor. Mas tu chega, num vestibular, num ENEM, você não gosta da parte de biologia e eu não vou fazer a parte de biologia, eu não gosto da parte de humanas eu não vou fazer a parte de humanas, você tem que fazer tudo. Então, a questão de preparação para o vestibular é algo que eu sinto muito a necessidade

Estudante A3: [...] eu tenho doze períodos semanais de matemáticas e não tenho nenhum de física e biologia, que eu acho que deveria ser melhor distribuído, mesmo que for o itinerário formativo escolhido de tecnologia e eu for utilizar mais matemática, eu acho que essas matérias que são mais importantes para a gente fazer o ENEM [...].

A construção de um projeto de vida pelos jovens deveria incluir o interesse em dar continuidade aos estudos. Todavia, percebe-se, pela manifestação dos estudantes, que fazer tal opção, diante das novas matrizes curriculares, implica em lidar com a redução da carga horária dos componentes curriculares exigidos nos exames. Diante de tais circunstâncias, como afirmam os estudantes, o mais adequado seria o equilíbrio entre a formação geral e as áreas de aprofundamento ou a opção pelo modelo de ensino médio. Tais possibilidades, no entanto, não estão disponíveis no momento. O paradoxo de como atender os múltiplos interesses, dúvidas, anseios e perspectivas de futuro dos estudantes do ensino médio ainda é um grande desafio, que, apesar do discurso acalorado e empolgado em torno da reforma, ainda é uma questão em aberto.

Considerações finais

A construção do ensino médio brasileiro, como última etapa da Educação Básica, ainda é uma questão em aberto e um campo de disputa inerente ao ciclo das políticas públicas educacionais, vide discussão a respeito da revisão do novo ensino médio ocorrida nos anos de 2023-2024 (Folha, 2023). Integrar conhecimentos construídos nas etapas anteriores, garantir o acesso ao conhecimento historicamente elaborado, escutar e atender os interesses juvenis e possibilitar um olhar para a inserção profissional, são ainda desafios para o Ensino Médio brasileiro. Educar os jovens e projetar o futuro depende de uma concepção de juventudes e das projeções a respeito do que se espera deles e da sociedade no futuro. Entretanto, compreender e orientar as juventudes requer o reconhecimento de que a construção juvenil acontece permeada por complexas variáveis sociais, históricas, biológicas e psíquicas.

Os estudantes que estão cursando o ensino médio são sujeitos em construção e possuem suas vivências, predileções e concepções variadas e modificáveis ao longo de sua trajetória pessoal e escolar. O fortalecimento do protagonismo implica em reconhecer que a construção da identidade juvenil ocorre por meio de múltiplas experiências as quais requer, dentre outros fatores, a participação ativa e no compromisso com sua própria trajetória. Por isso, o protagonismo estudantil é aceito como um caminho promissor já que constitui-se como possibilidade de formação individual e social dos sujeitos em diferentes contextos. Entretanto, o protagonismo não ocorre de forma espontânea e requer um processo gradativo de vivências participativas e que podem ser desenvolvidas no cotidiano escolar.

O texto da reforma do Ensino Médio revela tal preocupação ao pautar a necessidade de articulação entre interesses pessoais, currículo, tempo e espaço de participação dos estudantes. O discurso reformista

destaca a necessidade de ampliação dos espaços de participação juvenil, apostando na escolha dos itinerários/percursos como uma estratégia promissora para atender os seus interesses e prepará-los para a vida. Tal proposta reafirma a responsabilidade dos reformadores e formuladores de políticas com a remodelação estrutural nas instituições de ensino, bem como no investimento com a formação e carreira docente, pois o protagonismo não acontece automaticamente pela mudança no discurso, pela incorporação de novos conceitos no vocabulário educacional, por alterações nas matrizes curriculares e pelo investimento mínimo em infraestrutura e formação docente.

Apesar da grandiosidade do discurso em torno do protagonismo juvenil, os dados apresentados no presente estudo, mostram que ele não está ocorrendo efetivamente. O que ocorre é um pseudoprotagonismo limitado a uma escolha administrada. Os jovens, em sua maioria, sentem-se limitados e prejudicados por uma reforma que não considerou de fato os sujeitos reais dos contextos escolares, entretanto, identificam a escolha dos itinerários como uma mudança que os agrada. Desse modo, a proposta de protagonismo ligada ao atendimento dos múltiplos e complexos interesses dos jovens ainda é um desafio e precisa lidar com a incoerência entre: os discursos e os textos das políticas; com as estratégias adotadas pela rede estadual de ensino e a prática cotidiana escolar; os desejos, anseios e interesses dos jovens e as possibilidades reais das escolas em atendê-los; e com expectativas grandiosas quanto a ação docente, condições de trabalho, carreira e formação num cenário de precarização e desvalorização docente. Tal cenário é desfavorável ao propósito do protagonismo e demonstram a dificuldade na articulação entre construção autônoma, crítica, reflexiva e de conhecimentos dos estudantes e objetivos educacionais, condições estruturais e trabalho docente.

Nessa direção evidencia-se que os documentos e discursos são a favor do protagonismo via participação plenamente autônoma ou condu-

tora, contudo, os estudantes apontam que, no cotidiano escolar, experimenta-se um misto de participação simbólica, manipulada, decorativa e operacional, o que configura um pseudoprotagonismo. Portanto, o protagonismo juvenil proposto pelo novo ensino médio, por enquanto, é ainda um projeto a ser construído e experimentado pelos sujeitos escolares.

Referências

BELLENZIER, Caroline Simon. **A participação dos estudantes no processo de construção do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio: de que protagonismo estamos falando?** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Passo Fundo-RS, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília: 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 3/2018**. Brasília: 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Secretaria da Educação Básica/MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Secretaria da Educação Básica/MEC, 2013a. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. **Lei 12.852/2013**. Institui o Estatuto da Juventude. Brasília: 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59/2009**. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14/1996**. Brasília: 1996a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154/2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória 746/2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 28 jan. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 6.840/2013**. Da comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio 2013. Brasília, 2013. Disponível em: www.camara.leg.br/proposicoesWeb. Acesso em: 28 jan. 2023.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁS-SIO, Fernando (Org.). **Educação Contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 47-52.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD, 2006.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo, um guia para o educador. Belo Horizonte: Editora Universidade, 2001. 120p.

DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio da. Protagonismo estudantil. **Revista ORG & DEMO**, v. 21, n. 1, p. 71-92, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/10685>. Acesso em: 13 fev. 2023.

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

FOLHA DE SÃO PAULO. Revisão do novo ensino médio é adiada para 2024 após apelo de ministro, diz relator. São Paulo: Folha de São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/12/revisao-do-novo-ensino-medio-e-adiada-para-2024-apos-apelo-de-ministro-diz-relator.shtml>. Acesso em: 03 jan. 2024.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro? **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. Prefácio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 07-10.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio**. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Ensino médio gaúcho**: pesquisa de interesse. Secretaria Estadual da Educação: 2023. Disponível em: <https://ensino-mediogaucha.educacao.rs.gov.br/#feira>. Acesso em: 28 jan. 2023.

UNESCO. **Juventude no Brasil**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/youth-brasil>. Acesso em: 28 jan. 2023.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-156.

Capítulo 9

A FALÁCIA DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: CRÍTICA A UMA CONCEPÇÃO EQUIVOCADA DE PROTAGONISMO JUVENIL

Altair Alberto Fávero - UPF
Antônio Pereira dos Santos - UPF
Carina Tonieto - IFRS
Caroline Simon Bellenzier - UPF
Chaiane Bukowski - UPF
Junior Bufon Centenaro - UPF

Introdução

As políticas educacionais pautadas pela lógica neoliberal estão presentes na educação brasileira, como por exemplo, a Lei n. 13.415/2017, que regulamenta o Novo Ensino Médio (NEM). A proposta do NEM, dizem os seus formuladores, está ancorada num currículo flexível, atrativo e inovador que contempla tanto a formação geral básica (1.800 horas) quanto a formação flexível (2.000h) organizada em cinco itinerários formativos. A parte flexível do currículo permite que os estudantes escolham uma área de aprofundamento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Na avaliação do Ministério da Educação (2017) a nova proposta curricular dá autonomia aos estudantes, já que esses podem escolher qual caminho

formativo seguir e, ao mesmo tempo, define temáticas importantes para a vida dos jovens, dentre as quais está a educação empreendedora. Nessa lógica, o currículo permite aos jovens serem protagonistas de suas vidas, empreendedores e prepará-los para o mundo do trabalho. Espera-se, assim, que a liberdade de escolha relativas ao futuro e o desenvolvimento do espírito empreendedor dos jovens, auxiliem de forma exponencial na resolução dos problemas pedagógicos e estruturais das escolas, assim como, de inserção no mercado de trabalho dos jovens.

Considerando tais expectativas, o Estado do Rio Grande do Sul, assim como, os demais estados da federação, a partir das orientações nacionais, elaborou o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) no qual constam as orientações para a última etapa da educação básica, dentre elas as diretrizes para uma educação empreendedora. Essa, por sua vez, é a temática de investigação deste estudo cujo objetivo é analisar criticamente a proposta de educação empreendedora presente no Referencial Curricular Gaúcho (RCG). A pergunta norteadora da investigação é: como a narrativa da formação de sujeitos empreendedores é apresentada no RCG e qual arquitetura curricular é proposta para a promoção do protagonismo juvenil? A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como básica, exploratória, qualitativa e bibliográfica-documental. A fonte documental primária é o Referencial Curricular Gaúcho e as fontes secundárias são a Base Nacional Comum (Brasil, 2018), Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos (Ministério Da Educação, 2018b), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Ministério Da Educação, 2018a), Caderno Educação Econômica do Programa Mais Educação (Ministério Da Educação, 2022). A coleta e análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo (Morais, 1999), orientadas pelo referencial teórico pluralista crítico de Laval (2003), Dardot e Laval (2016), Mazzucato (2014) Campos e Soeiro (2016) e Catini (2020).

O texto está organizado em duas partes: na primeira, apresenta-se a ideia da generosidade do empreendedorismo na formação dos jovens e ressaltando que a mesma não é novidade no cenário nacional; na segunda parte, expõe-se a análise do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCG), mapeando o seu emaranhado conceitual e mostrando que o discurso em torno da educação empreendedora é construído por meio de uma linguagem pedagógica refinada, esquivando-se das definições técnicas de seu campo de origem. Tal caminho argumentativo, permitiu identificar a incompletude dos conceitos apresentados e a falta de alinhamento entre os documentos normatizadores do ensino médio. Para finalizar, afirma-se que a lógica da educação empreendedora é uma proposta formativa enraizada na responsabilização dos sujeitos por sua condição econômica, social e cultural, desconsiderando a complexidade dos contextos e as origens dos estudantes do ensino médio.

Os benefícios da educação empreendedora para a formação dos jovens

Para compreender como o empreendedorismo adentra a escola pública, é necessário partir dos motivos que possibilitaram as mudanças como proposta de formação diferenciada e inovadora para os jovens. A proposta de uma educação empreendedora para os jovens brasileiros aparece, por exemplo, no Programa Mais Educação³¹ (Brasil, 2010), vinculado ao eixo da educação econômica. A proposta é apresentada

31 Criado em 2007, no governo Lula, o Programa Mais Educação vigorou até 2016. O seu propósito geral era a ampliação da jornada escolar e reorganização curricular, a fim de promover a educação integral, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

no 11º caderno intitulado de Educação Econômica, no qual se recupera a origem do conceito de empreendedorismo ligado ao pensamento econômico³², a sua posterior ligação com as influências socioculturais³³, passando pelo enfoque comportamental³⁴ e chegando à economia solidária³⁵. A educação empreendedora é apresentada, então, a partir de sua vinculação com a economia solidária e justificada pelo atendimento de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) “quer uma escola empreendedora” ao afirmar os princípios de uma escola democrática, participativa, autônoma, responsável, flexível, comprometida, atualizada, inovadora, humana e holística. Desse modo, “[...] quando a escola

32 Cita a clássica definição de Schumpeter (1961 *apud* Ministério Da Educação, 2010) do empreendedor como “[...] aquele indivíduo que destrói a ordem econômica existente pela introdução de novos produtos e serviços, pela criação de novas formas de organização ou pela exploração de novos recursos materiais”.

33 Afirma-se a relação entre o contexto cultural e a formação do indivíduo empreendedor, onde as instituições, dentre elas a escola, influenciam o desenvolvimento dos indivíduos. Desse modo, “[...] a existência de um contexto empreendedor propiciaria o surgimento de novos empreendedores” (Ministério Da Educação, 2010, p. 10).

34 Destaca-se que os estudos de psicologia industrial organizacional mostraram que características como “[...] comprometimento com suas ações, liderança, espírito inovador, persistência, autonomia em relação às regras estabelecidas, estabelecimento de metas e objetivos, propensão para assumir riscos” não eram exclusividade dos “empreendedores de negócio” e assim “[...] uma nova visão para o empreendedorismo, agora envolvendo os aspectos comportamentais e considerando, também, os empreendedores sociais” (Ministério Da Educação, 2010, p. 10-11).

35 Declara-se que as pessoas em “[...] situação de vulnerabilidades socioeconômicas a resolverem seus próprios problemas com criatividade, inovação e, acima de tudo, sede de realização e superação de obstáculos” e, assim, os “empreendedores sociais” assemelham-se aos “empreendedores de negócios”, porém com uma forte e destemida missão social cujo objetivo final “[...] não é a geração de lucro, mas o impacto social; são os agentes de transformação no setor social”. Dentre as características dos empreendedores sociais estão: “[...] não se contentam em atuar apenas localmente. São extremamente visionários e pensam sempre em inspirar a sociedade com as suas ideias e como colocá-las em prática. São persistentes e, ao invés de desistir ao enfrentarem um obstáculo, os empreendedores sociais se perguntam: ‘como posso ultrapassar este obstáculo?’ e seguem com determinação suas respostas” (Ministério Da Educação, 2010, p. 12).

não é empreendedora, ela favorece a permanência da pirâmide social com todas as suas injustiças” (Ministério Da Educação, 2010, p. 12) e, portanto, ser uma escola empreendedora é uma questão de justiça social. Para tal, são sugeridos alguns princípios orientadores para a “[...] ação educativa empreendedora na escola”:

Aprender fazendo. Encorajar participantes a encontrar e explorar conceitos amplos, a partir de suas realidades, contextualizando-as com uma visão multi e interdisciplinar. Prover oportunidades para a construção de redes educativas em prol de uma economia local e solidária. Ajudar os participantes a desenvolverem respostas emocionais ao lidarem com conflitos, encorajando-os a fazer escolhas e assumir compromissos em condições de estresse e incerteza. (Ministério Da Educação, 2010, p. 12).

Os eixos temáticos do programa são: autoconhecimento (qual é o seu sonho? como irá realizá-lo?); empreendedorismo social (aliança do conhecimento empreendedor com os problemas que afetam a comunidade); gerenciamento das finanças pessoais desenvolvendo algumas características do comportamento empreendedor, como saber ganhar dinheiro, saber poupar, saber gastar e saber doar); consumo consciente, responsável e sustentável (a nossa criatividade pode gerar modos de vida cada vez mais sustentáveis); participação no controle social dos gastos públicos (controle social como processo indispensável ao exercício efetivo da cidadania); empreendedorismo de negócios (importância do empreendedorismo de negócios para o desenvolvimento do país, geração de impostos, controle social e transparência pública; realizar a identificação de oportunidades; marketing da empresa; produção; sistema financeiro da empresa; situação financeira da empresa/capital de giro e fluxo de caixa) (Ministério Da Educação, 2022, p. 17-26).

A BNCC retoma a ideia de que a escola que acolhe as juventudes é aquela que promove o empreendedorismo por meio de desenvolvi-

mento de “atitudes, capacidades e valores”, tais como, “[...] criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros”, as quais são vistas como “[...] competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade” (BRASIL, 2018, p. 466). É ressaltado, também, que o empreendedorismo deve ser um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos, conforme já previsto nas DCNs (Ministério Da Educação, 2018a), entendido como aquisição de conhecimento de diversas áreas com vistas à “[...] formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (Brasil, 2018, p. 479). O empreendedorismo, desse modo, faz parte das competências gerais e é de responsabilidade de uma área específica, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, relacionada à categoria trabalho, é justificada pela evidência de que “[...] há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais”, ou seja, há um cenário favorável e disponível para todos, o que aumenta “[...] a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual” (Brasil, 2018, p. 568).

Além disso, o empreendedorismo é associado à competência da área que consiste em “[...] identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” e definida como habilidade de “[...] analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços”, de modo a identificar “[...] processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade” (Brasil, 2018, p. 577). Assim, é possível perceber a continuidade do discurso em torno de empreendedorismo

associado à justiça social, cidadania, inclusão, emprego, criticidade, criatividade, liberdade, ética e direitos humanos, dentre outros.

O breve apanhado apresentando mostra que a proposta de educação empreendedora e a ênfase no empreendedorismo, protagonismo estudantil, projeto de vida e habilidades socioemocionais não é novidade no campo educacional, como anunciado pelos reformadores na defesa da BNCC e do Novo Ensino Médio. Desse modo, quanto a tais elementos, não há nada de novo no novo ensino médio. A novidade está na inclusão da proposta e do tema em documentos que não estão mais restritos a um programa, mas em políticas educacionais que redefiniram os objetivos da educação nacional e o currículo.

A exposição dos motivos para a reforma do ensino médio, expressos no ofício nº 84/2016, enviado pelo, então, ministro da educação Mendonça Filho ao Presidente da República Michel Temer, em 16/09/2016, cita, dentre outros elementos, a necessidade de superação de um currículo extenso, superficial, fragmentado e que não dialoga com a juventude, tampouco com o setor produtivo. Tal discurso será um dos pilares de sustentação do movimento pelo novo ensino médio em consonância com a BNCC e, conseqüentemente, na construção do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) em diálogo com a Lei nº 15.410, de 19 de dezembro de 2019, que institui a Política Estadual de Empreendedorismo a ser desenvolvida nas escolas técnicas de nível médio do Estado do Rio Grande do Sul.

Na busca pela construção de um currículo atraente, flexível e eficaz, o conceito de empreendedorismo é permeado pela preocupação com a qualificação para o mundo do trabalho, marcando um novo ideal formativo que favorece o protagonismo juvenil e o planejamento da vida como centrais para a adequação das exigências do mercado de trabalho. Concerne a isso, Laval (2003), aponta que as reformas impostas à escola são guiadas mais pela preocupação com a competição econômica e pela

adaptação dos sistemas educativos à produtividade e empregabilidade, do que pela preocupação com a formação integral dos jovens. É nesse sentido que a narrativa para a formação de sujeitos empreendedores vai se constituindo como uma ferramenta ligada a uma nova concepção de educação, caracterizando o sucesso individual como resultado pela responsabilidade do seu próprio futuro e da comunidade em que vivem (Ministério Da Educação, 2010; Rio Grande Do Sul, 2021, p. 88).

O contexto de influência e de elaboração do texto da reforma do ensino médio (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994; Mainardes, 2006), assim como, alterações no currículo escolar demonstram a presença e a “[...] intervenção empresarial na formação dos jovens” (Catini, 2020, p. 55). Essa evidência permite compreender que o processo educacional é transformado de acordo como uma engrenagem normativa, constituída por uma concepção de sujeito neoliberal em formação, protagonista e responsável pela sua aprendizagem e pelo seu futuro (Dardot; Laval, 2016, p. 321). Nessa lógica, a educação se consolida como um projeto político, social e econômico com potencial rentável que se denomina como o solucionador dos problemas relacionados ao emprego, trabalho, renda e desenvolvimento econômico e social. A generosidade do empreendedorismo reside na possibilidade de colocar à disposição de todos, e da mesma forma, as ferramentas necessárias para transformar conhecimento, atitude, pró-atividade, planejamento, resiliência, criatividade e aproveitamento de oportunidades em riqueza. A mudança de vida, a superação da pobreza, a resolução dos problemas estruturais básicos das comunidades em que vivem é uma questão de treino e a educação empreendedora é, assim, o caminho mais assertivo.

Nessa lógica, todos são empreendedores, pois se trata de uma atitude natural do ser humano de resolver problemas para garantir a sua sobrevivência (postura inatista). Cabe à educação e à escola fornecerem as ferramentas para que os jovens tragam à tona todo o seu potencial;

ou, ainda, todos têm condições de serem empreendedores, assim como se ensina para o emprego, pode-se ensinar, aprender e ser empreendedor, desde que sejam desenvolvidas as características do comportamento empreendedor e que existam, nas instituições de ensino, condições para tal (postura empirista), como, por exemplo, metodologias que permitam a experiência do empreendedorismo e com o mundo de empreendedores (Ministério Da Educação, 2010; Rio Grande Do Sul, 2021). Está dada a generosidade da educação empreendedora, pois para quem nasce com o instinto empreendedor trata-se de uma questão de aprimoramento, para quem não nasce com ele, é uma questão de ensinar por meio das ferramentas certas e, dessa forma, todos têm as mesmas condições, logo, basta aproveitar as oportunidades e se esforçar. Será que é tão simples e fácil assim? A figura 1 ilustra tal questionamento e coloca outra pergunta: quem tem mais condições de ser empreendedor?

Figura 1 - Capitalismo.



Fonte: Google Imagens (ENEKO, [2000-2022]).

Os relatos abaixo, de crianças e adolescentes em situação de trabalho (SOUZA, 2014, p. 121-178), também ajudam na problematização a respeito das condições para aprender e ser empreendedor.

[...] Eu faço todos os serviços da casa (lavar, cozinhar e limpar), às vezes estou cansada e doente. Não quero fazer nenhuma coisa [...] Eu queria ter um tempinho para não fazer nada, mas é difícil [...]. Eu sou agredida se parar o trabalho para assistir televisão [...] ou se eu brincar [...]. O trabalho é uma obrigação [...] Para não ser prostituta. (Garça, 12 Anos).

[...] Eu trabalho muito e não tenho tempo para cuidar de mim e nem de estudar. [...] Não ganho dinheiro, só roupas, sandália [...] às vezes são usadas, da patroa mesmo da minha mãe. O trabalho de doméstica é o dia todo, não tem fim. Lavar, cozinhar, varrer e cuidar de criança. [...] Eu trabalho muito e não tenho tempo para cuidar de mim e nem de estudar. (Jaçanã, 10 Anos).

[...] O trabalho é uma obrigação [...] Tenho que pagar as minhas despesas na casa. O trabalho começa antes de vir e continua depois que volto da escola. [...] Não tenho tempo para aprender a ler e escrever". (Bem-Te-Vi, 14 Anos).

Eu tenho obrigação de ganhar dinheiro para comprar comida. [...] Trabalho no churrasco [...]. Acender o fogo e ficar mexendo os espetos para não queimar. [...] Bem, o trabalho não permite o estudo da dança clássica [...] estudar uma dança não apenas ensaiar quadrilha. [...] Aprender o balé, assistir no teatro. (Canário, 11 Anos).

[...] Ah, mas não tem como fazer outras atividades, o trabalho não deixa [...] Se isso fosse possível [...] eu aprenderia tocar um instrumento, a bateria [...]. Estudaria mais sobre a arte, como o desenho [...]. (JURUTI; 10 ANOS).

[...] Se tivesse o direito de escolher entre o trabalho e uma profissão, eu ia aprender tocar violão, fazer um curso de informática [...]. (Andarilho, 13 Anos).

Os exemplos da figura 1 e os relatos nos lembram que os sujeitos da aprendizagem, aqueles que devem ser protagonistas e construir seu projeto de vida, não ocupam, não falam, não aprendem e não compreendem o mundo do mesmo lugar, assim como não tem a mesma relação com o saber e não têm as mesmas oportunidades. E a discussão a respeito da força do querer, do planejamento, do gerenciamento das finanças (ganhar, poupar, gastar e doar), do consumo consciente, da criativi-

dade e de aproveitar as oportunidades é sempre contextualizado. Desse modo, ser autoconfiante; agir com firmeza e determinação; ter iniciativa; ser criativo, flexível e perseverante, as quais são as características do empreendedor (Halicki, 2012), assim como a percepção de ter uma vida bem-sucedida, assumem diferentes sentidos e significados para os jovens de acordo com o lugar que ocupam socialmente, economicamente e culturalmente. O trabalho precário e que causa sofrimento, exemplificado anteriormente, é aceito socialmente como educativo para crianças e adolescentes pobres, já que desempenha uma função moral e de solução para a pobreza daqueles de origem trabalhadora (Souza, 2014, p. 181-182). Para os que não estão em situação de pobreza, o acesso a bens culturais (arte, literatura, esporte, estudo, tecnologia, línguas) é o diferencial educativo, já que é uma questão de estar preparado para aproveitar as melhores oportunidades, dar vazão para a criatividade e colocar em prática o seu projeto de vida.

A gestão da pobreza e do empreendedorismo precário (Catini, 2020) cabe, no contexto de desigualdade, apenas a um grupo de cidadãos. A figura 2 é ilustrativa de que a generosidade do empreendedorismo não está disponível para todos; que ser empreendedor nem sempre dá vantagens no mundo da competição e que “ser dono”, ao invés de simplesmente ter um emprego, não é sinônimo de uma vida bem-sucedida e de superação do trabalho precário. Obviamente que caberia o contraponto dos inspiradores casos de sucesso³⁶, ou seja, de pessoas que superaram as condições extremamente adversas e se tornaram empreendedores, geram riqueza, contribuem socialmente e exercitam e resiliência. Sim, tais exemplos são inspiradores e movimentam o imaginário das pessoas, cumprem bem o papel de exemplo de vencedores e que existem possibi-

36 Ver a análise realizada por Campos e Soeiro (2016) a respeito das “histórias para encantar”.

lidades. Entretanto, o grande alarde com os poucos casos de sucesso e o silêncio quanto ao grande número de fracassos (Campos; Soeiro, 2016) escondem um contexto muito mais complexo, composto por um conjunto de condições específicas, como, por exemplo, políticas públicas, redes de apoio e investimentos estatais³⁷ que interferem diretamente nos resultados dos empreendimentos.

Novamente, pode aparecer a objeção de que não adianta condições sem sujeitos com instinto e atitude empreendedora, visionários e corajosos. Mesmo que tal objeção seja pertinente, é necessário lembrar que não basta ter uma ideia na cabeça e ter a determinação para colocá-la em ação. Os casos de fracasso são sempre muito superiores aos casos de sucesso e não é uma atitude de pessimismo, pois se trata de uma questão de desmistificação de que a generosidade do empreendedorismo está disponível para todos e, também, da própria responsabilização da escola, que, ao não ser empreendedora, contribui para perpetuar as injustiças sociais. Assim, a escola é que contribui para a perpetuação das injustiças sociais quando se torna segregada, empobrecida e responsabilizada pelo fracasso dos indivíduos, isto é, quando a escola não possui as mínimas condições de funcionamento³⁸, pois está sem esgoto, água, luz, internet, laboratório, mesas, cadeiras, livros, professores e vazia de conhecimento (Catini, 2020). Poderia até se dizer que é uma escola muito engraçada, pois não “[...] tinha teto, não tinha nada” (MORAES, 1980) e irreal; porém, ela existe e faz parte do complexo cenário educacional brasileiro.

37 Ver a análise de Mazucato (2014) a respeito das redes de apoio estatais que permitiram o desenvolvimento de alguns empreendimentos que exemplificam os casos de sucesso.

38 Ver o caso curioso das escolas brasileiras que receberam kits de robótica, no entanto, não possuem sala de aula, computadores, internet e nem água encanada (Saldaña, 2022).

Figura 2 - Os empreendedores.



Fonte: Toni D'Agostinho Cartunista
(Disponível em: <https://www.acaricatura.com.br/copia-publicacoes-2>)

O discurso generalista e descuidado da generosidade do empreendedorismo como solução para a pobreza e o desemprego justifica e “[...] causa exploração, desigualdade e sobretudo desumanização dos sujeitos” (Campos; Soeiro, 2016, p. 76). O empreendedorismo como forma de expressão da criatividade humana, capacidade de resolução de problemas, criação de novos produtos, abertura de novos mercados e geração de riqueza, assim como, oportunidade para superação das condições adversas da vida, ou seja, como sinônimo de sucesso depende, também, de fatores externos favoráveis. Não basta a força do querer ser empreendedor e ter sucesso na vida, é necessária uma estrutura/arquitetura que permita o ‘acontecer’; não existe empreendedorismo e inovação sem a

ação do estado e de políticas públicas (Mazzucato, 2014).

Dessa maneira, a difusão da generosidade do empreendedorismo, com aposta para a resolução do problema de emprego e para a conquista de condições melhores de vida para si e para a comunidade, reflete um sistema de valor formativo perverso, pois não se trata somente do desenvolvimento de habilidades inovadoras, ousadas e arriscadas, mas de responsabilização dos sujeitos pela sua condição e de sua comunidade. Para Dardot e Laval (2016), essa forma neoliberal de gerir a escola se constitui por meio de caminhos que se apresentam como seguros e encorajam os sujeitos para a motivação, a criatividade e a iniciativa, em que a valorização é inerente à vida individual e social, entretanto, torna-se uma perpétua gestão de riscos, que exige autocontrole permanente e regulação dos próprios comportamentos, já que a gestão das múltiplas dimensões da vida passa a ser uma questão de escolha e decisão do sujeito.

As consequências desse processo de estruturação das relações individuais e sociais por meio da lógica da liberdade, autonomia individual, escolha, planejamento e gestão da vida, não tem se mostrado como um “[...] mundo de produtores autônomos”, mas algo semelhante a “[...] uma selva de exploração, de desigualdade e exploração social” (Campos; Soeiro, 2016, p. 10). Conseqüentemente, o discurso do empreendedorismo se constitui como uma nova forma de dominação da subjetividade, incorporando nos sujeitos “a cultura da empresa”, da competição, do desempenho, da recompensa de acordo com o esforço, sem considerar a complexidade da formação humana que se desenvolve em diferentes e multifacetados contextos. Todavia, a configuração da existência por meio da governabilidade neoliberal “[...] passa a estruturar toda a vida social com vista a promover um homem novo, construído a partir do cálculo econômico e da relação mercantil” (CAMPOS; SOEIRO, 2016, p. 11). Tal proposta faz parte de uma arquitetura social, econômica e cultural que define um sistema de valores e uma “[...] nova razão do

mundo”, que descreve e alimenta as novas aspirações e as novas condutas dos sujeitos (Dardot; Laval, 2016).

Diante desse diagnóstico crítico do contexto em que a educação está inserida, as novas reformas curriculares, como a do novo ensino médio brasileiro, estimulam e redefinem a narrativa neoliberal no ambiente educacional, ou seja, as escolas precisam dar uma resposta para os desafios do seu tempo e serem responsabilizadas se assim não o fizerem. O objetivo da abertura da escola para os ideais formativos neoliberais e do estímulo ao empreendedorismo “[...] reside em promover a reação em cadeia, produzindo sujeitos empreendedores que, por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles” (Dardot; Laval, 2016, p. 329). Essa modelagem torna os indivíduos aptos a suportarem as novas condições que lhe são impostas, por meio de um imaginário generoso de realização, independência e sucesso pessoal. Com efeito, essa retórica que se acentua na liberdade e na autonomia individual, por meio “[...] da narrativa do empreendedorismo tem, por sua vez um efeito político cada vez mais evidente: fazer com que cada um se sinta o responsável único pela sua situação” (Campos; Soeiro, p. 10). Assim, todo esse emaranhado de maior autonomia, de hipervalorização do indivíduo, vai transformando a lógica da formação das futuras gerações de trabalhadores, porque as características da empresa se tornam um modelo de gestão da própria vida e da busca pelo conhecimento. E são esses movimentos genéricos que marcam as mudanças realizadas no currículo pela proposta formativa do novo ensino médio, expressa nos demais documentos com o Referencial Curricular Gaúcho.

A educação empreendedora no Referencial Curricular Gaúcho

A temática do empreendedorismo é apresentada no RCG do Ensino Médio como um dos temas contemporâneos e transversais que perpas-

sam todo o documento, já que é importante e deve ser considerado na escola. Desse modo, o processo educativo volta-se para o desenvolvimento de competências na perspectiva de que todos têm o potencial para empreender, basta aventurar-se no jogo da concorrência (Dardot; Laval, 2016). A grande estratégia se encontra no encadeamento intencional na proposta curricular para preparar as futuras gerações pelo viés profissional, por meio da qual o desemprego será suprimido e a vida será melhor socialmente, economicamente e culturalmente. Trata-se, portanto, de “[...] introduzir dispositivos de regulação mercantis, para conseguir que os indivíduos se tornem ativos, empreendedores, protagonistas de suas escolhas, arrojados” (Dardot; Laval, 2016, p. 224). Entretanto, os sujeitos são submetidos à autonomia/escolha controlada e à coerção flexível, orientados pelas habilidades socioemocionais, gestão e controle da própria vida, elaboração de um projeto de vida e preparação para empreender.

Assim, o tema do empreendedorismo faz parte de uma proposta educativa que não está ligada a componentes curriculares específicos, pois perpassa todos eles e é importante para que educação escolar seja eficaz na “[...] construção da cidadania e participação ativa dos estudantes em todas as suas ações e significados de suas atitudes” (Rio Grande Do Sul, 2021, p. 64). Tal proposta de articulação curricular transversal por meio de “[...] práticas educativas integradas” torna viável um “[...] ensino contextualizado, atual, humanitário, atraente e democrático”, de modo a convergir para a “[...] justiça social, a equidade, o diálogo, a solidariedade e a dignidade humana” (Rio Grande Do Sul, 2021, p.64). Nessa elaboração transversal do currículo, por meio de um arcabouço que sinaliza para a realização pessoal, oferece-se elementos que, mesmo apontando para um universo transformador, constituem-se especialmente em consolidar, no ser humano, por meio da educação empreendedora, a solução para os problemas econômicos. O problema en-

contra-se em “[...] orientar sistematicamente a conduta dos indivíduos como se estes estivessem sempre e em toda parte comprometidos com relações de transação e concorrência no mercado” (Dardot; Laval, 2016, p. 243). Diante dessa persuasão retórica, que orienta o currículo através de conceitos que pressupõe “responsabilidade”, a educação torna-se um trabalho associado a recompensas que se apresenta somente como resultado de escolhas individuais. Nesse sentido, “[...] a doença, o desemprego, a pobreza, o fracasso escolar e a exclusão são vistos como consequência de cálculos errados” (Dardot; Laval, 2016, p. 230).

É dessa maneira que a definição de educação empreendedora, apresentada no RCG (quadro 1) e articulada com a BNCC, mostra que o empreendedorismo não é apenas uma temática a ser abordada na escola, mas uma proposta educativa/formativa dos jovens (intelectual, criativa, produtiva) que se justifica pela promoção do protagonismo, preparação para o mundo do trabalho, planejamento do futuro, aproveitamento de oportunidades, desenvolvimento de competência e habilidades, cultivo do instinto e espírito empreendedor. Na BNCC não consta a expressão “educação empreendedora”, porém o RCG assim define a abordagem do empreendedorismo na escola, mostrando um esforço de tradução de concepções e articulação entre os dois documentos. A definição apresentada no RCG não apresenta novidades, pois retoma: (i) o conceito de desenvolvimento de competência e habilidades e de ampliação da relação entre escola e sociedade; (ii) a justificativa de superação de desafios e aprimoramento do instinto inovador; (iii) os objetivos voltados para a gestão e solução de problemas, planejamento de ações, desenvolvimento de capacidades pessoais; (iv) o foco são os futuros profissionais; (v) utilizando a estratégia de abordagem contextualizada dos conteúdos e “modelos de pensamento inovador”; (vi) e a escola como lugar de tal construção. Fica claro, também, a (i) responsabilização do indivíduo e da escola, pois ser inovador é algo natural, dado, faz parte da nature-

za humana, então todos têm, e não o aprimora quem não quer; (ii) as oportunidades estão disponíveis igualmente, então, aproveitá-las é uma questão lógica de planejamento, criatividade, iniciativa e independência; existe um modelo ou padrão de pensamento a ser seguido pela escola (e professores), apesar de não caracterizá-lo (poderá ser tema de formação para os professores e existem manuais para tal). A lógica da educação empreendedora parece simples, quando mencionada como uma questão de saber aproveitar o que já está dado: competência, instinto, oportunidade, planejamento, contextualização e modelo de pensamento.

Na apresentação do conceito de empreendedorismo, o RCG recupera duas definições já apresentadas em documentos educacionais, conforme quadro 2: DCNs do ensino médio (2018) e a Política Estadual de Empreendedorismo do Rio Grande do Sul (2019). Na primeira, a ênfase recai na mobilização de diferentes conhecimentos voltados para a criação e desenvolvimento de organizações, produtos e prestação de serviços; a segunda dá destaque para o desenvolvimento pessoal fomentado pela criatividade e iniciativa, voltado para a vocação, oportunidades e projeto de vida. Na definição do RCG, por sua vez, a ênfase recai na resolução de problemas práticos e sociais, por meio do uso das metodologias ativas na escola. Entretanto, é possível notar que as três definições não apresentam justificativa para o posicionamento e ambas têm, como foco, os estudantes e futuros trabalhadores; o RCG não apresenta objetivo/s e ambas dão conta dos pilares da vida produtiva, vocação, oportunidade e planejamento pessoal, os quais, por sua vez, estão assentados no tripé: conhecimento, desenvolvimento pessoal e resolução de problemas. Nesse sentido, as definições apresentadas são complementares, mas, se tomadas isoladamente, são incompletas, parecendo, por vezes, temerem assumir a definição corrente de empreendedorismo que permeia a imaginação dos reformadores, governo, sociedade e especia-

listas. A definição apresentada no RCG, no entanto, é a mais tímida, genérica e superficial.

Uma busca rápida no site de pesquisa Google permite identificar as definições mais correntes e usuais de empreendedorismo: significa empreender, ou seja, resolver um problema/uma situação complicada e saber identificar oportunidades e transformá-las em um negócio lucrativo; sua origem está ligada ao setor empresarial, relacionado com a criação de empresas e produtos novos; ele é importante para a sociedade, porque transforma conhecimento em produtos, contribui para a economia (gera riqueza e oportunidades de emprego), ajuda na melhoria da qualidade de produtos e serviços, promove a concorrência, ajuda a preservar o meio ambiente; possui vários tipos, como, por exemplo, corporativo, pequenos negócios, *startup*, social digital, sustentável; acontece por oportunidade ou por necessidade. A partir desse panorama geral corrente, é possível perceber que, nas definições apresentadas na Política Estadual e no RCG, há uma tentativa de traduzir a linguagem técnica para a uma linguagem mais pedagógica, já as DCNs são mais fiéis à linguagem técnica, no entanto, apesar das nuances da linguagem, a intencionalidade parece ser a mesma.

Quadro 1 - Definição de educação empreendedora apresentado no RCG.

Documento	Conceito	O quê?	Por quê?	Para quê?	Para quem?	Como?	Onde?
BNCC (BRASIL, 2018)	Educação empreendedora	--	Colaborar para o desenvolvimento do caráter intelectual, criativo e produtivo dos jovens.	Favorecer o protagonismo juvenil; preparar para os entraves e obstáculos do mundo do trabalho; mostrar as oportunidades que podem se tornar ações concretas desde que haja um mínimo de planejamento de seu futuro por meio de atitudes empreendedoras.	Estudantes do EM	--	-
RCG	Educação empreendedora	Habilidades e competências: empatia e a capacidade de resolução de problemas, reforçando a necessidade de se ampliar a conexão da sociedade com a escola.	As pessoas desenvolvam habilidades voltadas à superação de desafios e avanço de insight inovador e ousado.	Desenvolver as habilidades para gestão direcionada na solução de problemas; Pesquisar, analisar e planejar ações a serem desenvolvidas na escola ou na vida pessoal; desenvolvimentos de qualidades pessoais, como a criatividade, a iniciativa e a independência	Estudantes do EM/ futuros profissionais	Inserção de conteúdos contextualizados; modelos de pensamento empreendedor.	Escola

Fonte: elaborado pelos autores a partir do RCG

Quadro 2 - Definições de empreendedorismo apresentadas no RCG.

Documento	Conceito	Definição (O que é?)	Justificativa (Por quê?)	Objetivo/s (Para quê?)	Público alvo (Para quem?)	Metodologia/ estratégias (Como?)	Local (Onde?)
CNE/CEB nº. 3/2018 (atualiza as DCNs do E.M)	Empreendedorismo	Lugar de mobilização de conhecimentos de diferentes áreas.	--	Formação de organizações com variados propósitos voltados ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços.	Estudantes do EM.	--	--
Lei Estadual nº. 15.410/2019 (Política Estadual de Empreendedorismo)	Empreendedorismo	Aprendizado pessoal impulsionado pela motivação, criatividade e iniciativa.	--	Descoberta vocacional, a percepção de oportunidade e a construção de um projeto de vida.	Estudantes	--	--
RCG	Empreendedorismo	A possibilidade de resolver problemas de ordem prático social.	--	--	Estudantes	Metodologias ativas	Escola

Fonte: elaborado pelos autores a partir do RCG

A definição de cultura empreendedora apresentada no RCG é a recuperação do texto da Política Estadual de Empreendedorismo do Rio Grande do Sul, conforme quadro 3, a qual está focada no comportamento e atitude, na responsabilização dos sujeitos pelo seu futuro e da comunidade, atinge professores, estudantes e as instituições de ensino de forma geral. É a primeira definição que cita os professores, os quais, por sua vez, também precisam investir no seu desenvolvimento. No entanto, o RCG não avança na definição da política estadual, o que resulta, desse modo, na dúvida quanto à justificativa de tal posicionamento e às estratégias que a tornaria possível nas instituições de ensino. As ins-

tuições de ensino empreendedoras podem, entretanto, se reinventar, inovar, mudar e pensar novas formas de ser e fazer.

Quadro 3 - Definição de cultura empreendedora apresentada no RCG.

Documen- to	Concei- to	O quê?	Por quê?	Para quê?	Para quem?	Como?	Onde?
Lei Esta- dual n.º. 15.410/2019	cultura empreen- dedora	internali- zação de compor- tamento e atitude empreen- dedores	--	se tornem respon- sáveis pelo seu próprio futuro e das comu- nidades em que vivem.	Estu- dantes e profes- sores	--	Ins- tuiti- ções de ensino

Fonte: elaborado pelos autores a partir do RCG.

Outra definição que aparece no RCG é a de prática empreendedora, recuperando a política estadual e adicionando elementos novos, conforme quadro 4. Quanto à definição e objetivos, a política estadual é mais genérica e o RCG mais objetivo; quanto a justificativa, o RCG supre a lacuna da política estadual, recuperando o discurso amplamente utilizado na reforma no ensino médio; o público alvo é o mesmo, ou seja, o foco é a formação dos estudantes; quanto às estratégias, a política estadual é mais pontual e aponta várias possibilidades, já o RCG retoma a premissa da transversalidade e interdisciplinaridade; o espaço-tempo da política é mais específico, o do RCG mais focado. Entretanto, na definição do RCG, percebe-se um tom mais propositivo, sugerindo algumas metodologias ativas e os benefícios de sua adoção; nota-se, também, o foco nas questões comportamentais e atitudinais dos estudantes.

Quadro 4 - Definições de prática empreendedora apresentadas no RCG.

	Conceito	O quê?	Por quê?	Para quê?	Para quem?	Como?	Onde?
Lei Estadual nº. 15.410/2019	Prática empreendedora	Iniciativas ou experiências educacionais	--	Inspirar e proporcionar oportunidades para os estudantes se envolverem com o empreendedorismo.	Estudantes	Disciplinas, técnicas de ensino, materiais didáticos, pesquisas, projetos interdisciplinares, eventos culturais, feiras, programas de tutoria e mentoria.	Dentro e fora da sala de aula
RCG	Prática empreendedora	Exploração de metodologias ativas.	Preparar-se para o mundo globalizado do trabalho, que cada vez mais está em constante mudança.	Resolução de problemas; trabalho em equipe; participação.	Estudantes	Maneira transversal e interdisciplinar.	Escola.

Fonte: elaborado pelos autores a partir do RCG

O último conceito identificado no texto do RCG é de metodologias inovadoras (quadro 5), apresentado de forma superficial, genérica, incompleta e focada no comportamento e atitudes. Seriam as metodologias empreendedoras, as metodologias ativas e as alinhadas com o modelo de pensamento empreendedor?

Quadro 5 - Definição de metodologias inovadoras apresentada no RCG.

Documento	Conceito	O quê?	Por quê?	Para quê?	Para quem?	Como?	Onde?
RCG	Metodologias empreendedoras	--		Senso crítico; comportamento proativo no estabelecimento de metas e planejamentos para a execução de soluções.	Estudantes	--	--

Fonte: elaborado pelos autores a partir do RCG

O emaranhado de definições apresentadas no texto do RCG é traduzido em três itinerários formativos, apesar da proposta de princípio educativo transversal, conforme quadro 6. Os itinerários formativos passam a ser denominados de trilhas de aprofundamento curricular, os quais são organizados segundo a lógica de um curso organizado por disciplinas e carga horária distribuída nos segundos e terceiros anos. A proposta transversal cede lugar, então, a um conjunto de disciplinas organizadas em torno da temática do empreendedorismo. Percebe-se, na organização das disciplinas, que há um núcleo que é comum para as três trilhas, tendo como área focal as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e um conjunto específico destinada às áreas complementares. A educação empreendedora e a cultura empreendedora são traduzidas, desse modo, em conteúdos disciplinares, cabendo às escolas e aos professores a escolha das metodologias inovadoras e estratégias transversais, assim como, está alinhado ao discurso da inserção do empreendedorismo como uma questão de efetivação da justiça social pelas instituições de ensino.

**Quadro 6 - Itinerários formativos propostos pelo RCG
cuja área focal é o empreendedorismo.**

Trilhas de Aprofundamento Curricular	Temática	Área Focal	Área complementar	Disciplinas comuns	Disciplinas específicas
Empreender, Comunicar e Transformar	Empreendedorismo	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Linguagens e suas Tecnologias	Direitos Humanos e cidadania; Inovações empreendedoras; Gestão e marketing no mundo do trabalho; Responsabilidade social, legislação e empreendedorismo; Profissões, trabalho e ética.	Comunicação e marketing; Linguagens digitais; A linguagem na construção de projetos.
Empreendedorismo, Justiça Social e Inovação	Empreendedorismo	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Matemática e suas tecnologias		Estatística básica; Matemática aplicada; Estudos qualitativos em empreendedorismo, justiça social e inovação.
Empreendedorismo e Ações Sustentáveis	Empreendedorismo	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências da Natureza e suas tecnologias		Ciclo de vida dos materiais; Cooperativismo e meio ambiente; Legislação ambiental.

Fonte: elaborado pelos autores.

A presença do empreendedorismo no RCG está alinhada às determinações legais nacionais (LDB, BNCC, DCNs) e às específicas do Estado do Rio Grande do Sul (Lei Estadual nº. 15.410/2019). O potencial generoso do empreendedorismo, na escola, como garantia de combate às injustiças sociais e de oportunidade para expressão e aprimoramento do instinto empreendedor, está presente no currículo como competência geral e específica, como habilidade da área das Ciências Humanas e Aplicadas, compõe a parte flexível do currículo (itinerários formativos) e a de formação geral básica associado, sobretudo, às habilidades socioemocionais e ao projeto de vida. Estão postas, assim, as condições e as premissas para uma educação empreendedora disponível a todos os estudantes gaúchos. Agora, é uma questão de investir no projeto de

vida, aproveitar as oportunidades e transformar a vida pessoal e da comunidade.

Considerações finais

A retórica em torno do empreendedorismo na escola ou de uma educação empreendedora dissemina a ideia de que o sonho do sucesso financeiro depende unicamente da iniciativa e da pró-atividade, enfim, é uma questão de estar preparado para aproveitar as oportunidades que estão disponíveis para todos. Nosso objetivo não é desencantar um sonho, muito menos de afirmar que tais características citadas anteriormente não são importantes para o crescimento pessoal, social e econômico dos indivíduos; muito menos, de negar que o empreendedorismo traz alguns benefícios pessoais e coletivos. A nossa crítica reside na falácia de que estudar empreendedorismo e inserir o empreendedorismo na escola seja garantia de sucesso; de que a generosidade do empreendedorismo está disponível para todos e de que basta a força do querer, visto que um projeto de vida e a disposição para aproveitar as oportunidades, que são iguais, estão disponíveis para todos; nossa crítica reside, também, na responsabilização da escola que não é empreendedora pelas injustiças sociais e dos indivíduos pela sua condição material de vida, pois a complexidade da vida, da sobrevivência, da relação com o saber e com o trabalho demandam dos sujeitos muito mais do que um cálculo racional para gestar um projeto de vida a partir do suposto instinto empreendedor dado para todos. Quando se alimenta um sonho a partir de uma lógica falaciosa, engana-se e manipula-se as pessoas, seus desejos, aspirações, sonhos; quando se promete uma educação e uma escola empreendedora, mas que é precária nas suas condições reais, por falta de condições de infraestrutura de recursos humanos e de projetos encarnados nas situações reais dos estudantes e professores, aposta-se em um

caminho equivocado, que frustra os profissionais da educação que são responsabilizados injustamente pela sociedade que acaba depreciando a educação pública. A educação e a escola são capazes, sim, de transformar vidas e são imprescindíveis para a formação dos indivíduos e para a construção de coletivos que dinamizam a própria sociedade; no entanto, atribuir somente a elas (educação e escola) a responsabilização pelo sucesso e pelo fracasso, pela falta de emprego, pela precariedade de certas comunidades é, no mínimo, irresponsável e leviano.

O discurso em torno do empreendedorismo, além de ser falacioso, está relacionado à produção do conhecimento que pode ser utilizado, sobretudo, para vencer os outros na competição e na máxima de que por meio da iniciativa individual e do exercício para o sucesso se alcançará as condições fundamentais para a entrada no mercado de trabalho. Assim, políticas educacionais pautadas por tal lógica, como, por exemplo, a atual reforma do ensino médio, podem provocar impactos negativos na vida dos estudantes ao se justificar a necessidade da educação e da escolarização somente como forma de adequação da escola às demandas econômicas. A formação para viver em um mundo globalizado faz parte do processo educacional, no entanto, ancorá-la na responsabilização dos indivíduos e do comportamento proativo baseado na capacidade de arriscar e aceitar as consequências desse risco para justificar o ensino do empreendedorismo como desenvolvimento de habilidades para solução de problemas na escola e na vida é instrumentalizar os processos educativos e torná-los reféns de decisões econômicas e políticas que extrapolam o âmbito educacional. Tal proposta de ensino, como promoção da empregabilidade, reduz a formação humana a um objetivo estratégico, que dispersa o olhar dos sujeitos para as políticas públicas, que pouco investem em qualidade das escolas e direciona as ações, única e exclusivamente para o treinamento de indivíduos que precisam se ajustar ao mercado de trabalho para uma sociedade centrada, unicamente, para o desenvolvimento econômico.

A retórica falaciosa criada em torno do empreendedorismo como uma das grandes “inovações” do novo ensino médio é enganosa, pois, conforme apontado no percurso deste texto, a aposta na educação empreendedora já esteve presente na educação básica brasileira como programa. Será que, agora, como política educacional, será efetiva e alcançará os resultados exitosos difundidos pelos seus defensores? É possível fazer uma escola empreendedora e promotora da justiça social, enquanto perdura a precariedade de estrutura física, a limitação dos recursos pedagógicos e a precarização do trabalho docente? Será o ensino médio, no seu novo formato, mais atrativo para os estudantes e útil para a sociedade? Como se trata de uma política em processo de implementação e tradução, análises futuras do “contexto da prática” e do “contexto dos resultados e efeitos” da política (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994) nos ajudarão a responder tais questões.

Referências

BALL, S.J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2016.

BEZERRA FILHO, José Mendonça. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC**. Brasília: Ministério da Educação, 15 de setembro de 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf >. Acesso em 05 de abril de 2022.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em jun. 2022.

CAMPOS, Adriano; SOEIRO, José. **A falácia do empreendedorismo**. Lisboa. Bertrand, 2016.

CATINI, Carolina. **Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação**. Revista USP. São Paulo, n.127, p. 53-68, 2020.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENEKO. Cartoon de Eneko Las Heras. **Google Imagens**, [s.l.], [2000-2022]. Disponível em: <<https://i.imgur.com/HfFKNGI.jpg>>. Acesso em jun. 2022.

HALICKI, Zélia. **Empreendedorismo**. Curitiba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2003.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade [online]. v. 27, n. 94, 2006.

MAZUCATTO, Mariana. **O Estado empreendedor**: desmascarando o mito do setor público vs. setor privado. São Paulo: Portfolio-Penguin, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018a**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018b**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 06 abr. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Caderno Educação econômica**. Série Cadernos Pedagógicos. Brasília: MEC/SEB, [2010?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12333-educacaoeconomica-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 06 abr. 2022.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Vinicius. **A casa**. Álbum a Arca de Noé. Rio de Janeiro: Philipps, 1980. 2,07 min. Disponível em: <<https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/casa>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Lei nº 15.410, de 19 de dezembro de 2019**. Institui a Política Estadual de Educação Empreendedora, a ser desenvolvida no âmbito das escolas técnicas e das escolas de nível médio do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15410-2019-rio-grande-do-sul-altera-a-lei-n-12616-de-8-de-novembro-de>>. Acesso em: 6 abr. 2022.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Referencial curricular gaúcho**: Ensino Médio. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/RS, 2021. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucho-em.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2022.

SALDANÃ, Paulo. Governo Bolsonaro destina R\$ 26 mi em kit robótica para escolas sem água e computador. **Folha de S. Paulo**, Alagoas, 6 de abril de 2022. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/04/governo-bolsonaro-destina-r-26-mi-em-kit-robotica-para-escolas-sem-agua-e-computador.shtml>>. Acesso em 11 abril 2022.

SOUZA, Ana Paula Vieira. **Trabalho infantil**: uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condição de trabalho. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

Capítulo 10

A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO NOVO ENSINO MÉDIO GAÚCHO NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES-GESTORES

Altair Alberto Fávero - UPF
Antônio Pereira dos Santos - UPF
Carina Tonieto - IFRS
Caroline Simon Bellenzier - UPF
Chaiane Bukowski - UPF
Junior Bufon Centenaro - UPF

Introdução

Em torno da educação escolar gravitam disputas político-pedagógicas, as quais buscam definir as suas finalidades e objetivos. Uma das características prementes hodiernamente é a presença do neoliberalismo como indutor de políticas educacionais. Tal marca é anunciada e denunciada por pesquisadores como Laval (2004), Campos e Soeiro (2016), Masschelein e Simons (2018) e Freitas (2018). Na lógica neoliberal a educação escolar eficiente é a que segue a lógica do mercado, já que, a educação escolar é ineficiente em motivar os estudantes e formar para a empregabilidade (Masschelein; Simons, 2018), assim como, sua falta de flexibilidade e modernização impede a formação para o atendimento das necessidades do mercado do trabalho (Laval, 2004).

Tal culpabilização, segundo os autores, é indevida já que a função da educação escolar não pode ser reduzida à preparação para o mercado de

trabalho. A escola tem como responsabilidade a formação integral do sujeito e, portanto, não pode ter sua função reduzida apenas a uma dimensão da vida humana. A proposta reducionista está ancorada num modelo de gestão que pretende transpor os princípios da administração empresarial, por meio da educação escolar, para todas as esferas da vida. Portanto, a competitividade deve ser um dos pilares da administração escolar e da formação, enfraquecendo a escola como espaço de formação público, laico e gratuito.

Diante desse cenário ganham força os discursos em torno da superação da escola engessada anacrônica e “fracassada” e a favor de escolas modernas e atrativas, as quais condensam “competitividade, difusão de novas oportunidades econômicas e uma nova gramática curricular” (Silva, 2019, p. 19). A nova gramática curricular ganha destaque pela defesa veemente da presença da flexibilidade, liberdade de escolha, empreendedorismo, protagonismo e inovação no processo de escolarização. Desse modo, para produzir sujeitos adaptáveis, flexíveis e ajustados ao ideário neoliberal a escola deve ser uma organização adaptável, por isso flexível; atualizada, por isso inovadora; e, plural e multifacetada, de modo a atender tanto os interesses do mercado de trabalho quanto às necessidades individuais dos sujeitos (Laval, 2004, p. 16). Os desafios são gigantescos considerando as múltiplas e complexas exigências do mundo do trabalho e dos desejos e anseios humanos, porém a resposta é simples e consiste retirar da escola a função de promover o bem público e transformá-la em espaço apenas de treinamento para uma ocupação profissional.

Nessa lógica a produtividade e competitividade esperada pelo mercado de trabalho serão alcançados pela adequação da gestão e do currículo aos princípios da integração, flexibilização e qualidade (Frigotto, 2015, p. 43). Tal perspectiva é adotada na Reforma do Ensino Médio (REM) - Lei n. 13.415/2017, por meio da tão exaltada flexibilização curricular, cuja promessa é de adequar o currículo à livre escolha dos estudantes, ser eficiente na preparação para o mercado de trabalho e tornar a escola

um lugar motivador e atraente.

Diante de tal contexto, este estudo busca mapear a construção do discurso em torno da flexibilização nos principais documentos oficiais da reforma e entender como professores gestores de escolas públicas percebem a operacionalização da flexibilização no cotidiano escolar. A produção dos dados aconteceu por meio da pesquisa documental e entrevista; a análise dos dados seguiu a abordagem da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003); e os resultados analisados a partir das categorias emergentes do referencial teórico.

A construção do discurso da flexibilização nos documentos oficiais da Reforma do Ensino Médio

O que se convencionou chamar de Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei Federal n. 13.415/2017, tem sua origem na Medida Provisória (MP) n. 746/2016. O contexto em questão remonta ao Governo de Michel Temer, no qual foram instituídas medidas de ajuste fiscal, diminuição nos investimentos em políticas sociais, flexibilização e precarização dos direitos trabalhistas (Miranda, March; Koifman, 2019; Santos; Carvalho, 2020). As alterações na etapa do Ensino Médio, ocorreram nessa conjuntura e, justamente, por isso, está marcada pela ideologia política do governo em questão.

A Exposição de Motivos (EM) n. 84/2016 acompanha a publicação da MP n. 746/2016, tendo como objetivo principal apresentar as razões que levaram o Governo Federal a editar e publicar tal instrumento. A REM dispõe, em síntese, sobre a organização dos currículos da etapa, a ampliação da jornada escolar e cria uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016a). A EM n. 84/2016 aponta uma série de problemas do Ensino Médio brasileiro, dentre os quais destaca-se a falta de flexibilidade. Veja-se os trechos a seguir:

3. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas.

4. Atualmente o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. [...] (Brasil, 2016a).

O documento aponta uma série de elementos após os motivos três e quatro citados anteriormente, sugerindo que os principais problemas da etapa são decorrentes ao número excessivo de disciplinas e à falta de flexibilidade. Cita-se na EM n. 84/2016 que “somente 58% dos jovens estão na escola com idade certa (15 a 17 anos)” e que “41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no Ensino Médio apresentam péssimos resultados” (Brasil, 2016a). Além disso, chama a atenção para o “percentual de alunos por nível de proficiência [em português e matemática, nos quais] [...], mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado” e para “o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Médio no Brasil” que está estagnado, “pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011” (Brasil, 2016a).

A partir dessas constatações, que demonstram problemas graves na etapa, o documento, mais uma vez, insiste que a causa principal está associada ao modelo curricular:

13. Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (Brasil, 2016a).

Entende-se a partir do que se lê no documento que o currículo engessado em treze disciplinas obrigatórias e a falta de flexibilidade são

as principais causas do péssimo desempenho no IDEB, da alta taxa de abandono escolar e da baixa empregabilidade dos jovens. Como forma de justificar as alterações, a EM n. 84/2016 apresenta aquela que seria “a solução” para a crise do Ensino Médio:

21. Neste sentido, a presente medida provisória propõe *como principal determinação a flexibilização do Ensino Médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos*, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular (Brasil, 2016, grifo nosso).

Observa-se, portanto, que a flexibilização do Ensino Médio por meio da oferta de itinerários formativos, acaba, por se tornar, segundo a visão do Governo Federal à época, a solução para a crise da etapa, já que era preciso ofertar um curso atrativo para o jovem com liberdade para escolher diferentes itinerários, conforme os interesses individuais. Desse modo, fica explícito que a REM, em sua origem, tem como um de seus conceitos centrais a flexibilização curricular.

A redação da Lei n. 13.415/2017 determina que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular com competências e habilidades das quatro áreas do conhecimento - Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e sociais aplicadas - e pelos itinerários formativos organizados por arranjos curriculares que envolvam as quatro áreas do conhecimento, acrescentando-se a formação técnica e profissional. Define, também, que “A carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas” (Brasil, 2017, Art. 1º, §1º). Além disso, estabelece que “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a defi-

nição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, Art. 3º, § 5º).

A “flexibilização” fica evidente na medida em que há diferenciação entre parte comum (destinada para todos os estudantes) e parte diversificada (passível de escolha entre diferentes itinerários), mas, também, quando componentes curriculares que, até então, obrigatórios, passam a configurar como estudos e práticas, tais como filosofia, sociologia, arte e educação física. Como se verá mais adiante, a própria BNCC apresenta habilidades e competências por área do conhecimento e não por componente curricular, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática que figuram como componentes obrigatórios nos três anos do Ensino Médio.

Em novembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). No Capítulo II o documento apresenta o referencial legal e conceitual, explicando termos utilizados nas referidas Diretrizes. A “Formação Geral Básica” é definida como “conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na BNCC” (Brasil, 2018, p. 2). O documento prevê, também, “que a critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos os anos do curso do Ensino Médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares” (Brasil, 2018, p. 6). As diretrizes abrem a possibilidade de que a carga horária destinada à formação geral (máximo de 1800 horas) não precise estar nos três anos do curso, com exceção de língua portuguesa e matemática. Isso significa que os sistemas de ensino estão autorizados a organizar a distribuição da carga horária da parte comum e da parte diversificada nos três anos da etapa conforme escolhas próprias, desde que respeitadas as cargas horárias do curso. Na prática, o que está sendo flexibilizado é a opção por inserir ou não as habilidades e competências da Formação Geral Básica de Ciências Humanas, Ciências da Natureza

e dos componentes de Linguagens (exceto língua portuguesa), nos três anos do Ensino Médio.

Além disso, salienta-se a flexibilização da própria noção de componente curricular, na medida em que as diretrizes estabelecem que “os estudos e práticas [...] devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompem com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (Brasil, 2018, p. 6). Isso diz respeito aos componentes curriculares de filosofia, sociologia, arte, educação física, mas também aos demais componentes que não figuram como obrigatórios nos três anos da etapa. As habilidades, competências e objetos de conhecimento são apresentados por área e não por componente curricular, demonstrando portanto, que há nas DCNEM e na BNCC, pelo menos textualmente, uma diluição das fronteiras disciplinares.

Os itinerários formativos, segundo as DCNEM “possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos, ou para o mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 2) e “devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino” (Brasil, 2018, p. 7). Chama a atenção um dispositivo das DCNEM, o qual afirma que “a oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino” (Brasil, 2018, p. 8).

Conforme é dito na BNCC:

[...] 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 es-

tudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018a, p. 468, grifo nosso).

Percebe-se, mais uma vez, a ênfase dada à flexibilidade, definida na BNCC como princípio de organização curricular. O documento também reitera que é preciso “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Brasil, 2018a, p. 479). O Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCG-EM), elaborado em nível estadual, atendeu a uma determinação da Portaria n. 649/2018, que estabeleceu que todos os estados deveriam construir um novo referencial curricular do território para o Ensino Médio. O RCG-EM também afirma que o “Ensino Médio, com sua reformulação, principalmente com a possibilidade da escolha de itinerários formativos (alinhados aos interesses e necessidades dos jovens), pode contribuir para diminuir a evasão e o abandono escolar” (Rio Grande Do Sul, 2021). Uma vez mais, o foco daquilo que se acredita ser a solução para o problema, dirige-se a mudança curricular, principalmente na flexibilidade e possibilidade de escolha por diferentes itinerários.

Em síntese, a flexibilização é definida nos documentos citados anteriormente a partir de vários aspectos, como a) a solução para um currículo rígido e pouco atraente para o jovem; b) a possibilidade de não realizar formação geral básica nos três anos da etapa; c) a oportunidade de oferecer diferentes itinerários formativos de acordo com os interesses dos estudantes e das condições das redes e sistemas de ensino e f) como possibilidade de escolher um Ensino Médio para continuidade dos estudos ou para empregabilidade. Desse modo, a leitura e análise dos dispositivos oficiais da REM, deixam claro, que um dos principais eixos mobilizadores da política em questão é a flexibilização curricular.

Percurso metodológico

O contexto da prática formado pelas escolas e seus arredores, conforme a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), gera processos que produzem mudanças e transformações da política original. Conforme Mainardes (2006, p. 53), o ponto chave dessa abordagem “é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’”. A “teoria da atuação” de Ball, Maguire e Braun (2016) é um importante referencial para análise e compreensão da política enquanto circula pelo ambiente escolar, pois “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (Ball; Maguire, Braun, 2016, p. 13). Uma reforma educacional vem acompanhada de um discurso que visa legitimá-la, o qual difunde conceitos, objetivos e práticas, que buscam criar um lugar comum. Como foi possível observar na seção anterior, um dos “lugares comuns” disseminados pelo discurso oficial da REM é a flexibilização. Os documentos citados são convergentes no sentido de mostrar e reafirmar que a flexibilização é ao mesmo tempo “a novidade” da política educacional, bem como a “solução” para o problema do Ensino Médio, considerado defasado pelos reformadores.

Com base na perspectiva do ciclo de políticas e da teoria da atuação, compreende-se que a discussão sobre a flexibilização não se esgota nos documentos oficiais, porque os sujeitos da escola, com o desafio de colocar em prática as alterações da REM, acabam por fazer leituras, interpretação, traduções e práticas que podem manter ou modificar a política original. Dessa forma, torna-se importante compreender como os sujeitos do contexto da prática estão interpretando a flexibilização. No presente escrito, dar-se-á ênfase às concepções de professores gestores de escolas públicas da rede estadual de ensino do RS.

Foram entrevistados 24 professores entre os meses de março e junho de 2022, os quais, atuam nas funções de direção (D), Coordenação Pedagógica (CP) e Coordenação do Novo Ensino Médio (CNEM) em dez escolas piloto do Novo Ensino Médio.³⁹ As entrevistas tiveram por base um roteiro semiestruturado, pelo qual foi possível indagar os professores acerca de diversas questões referentes ao processo de implementação da REM em cada escola. Os entrevistados foram provocados a explicitar a concepção pessoal de flexibilização curricular, bem como relatar as percepções acerca das ações de flexibilização que já estavam em curso na escola.

O processo de análise das respostas seguiu a abordagem de Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003) com os seguintes passos: num primeiro momento fez-se uma leitura flutuante do material, buscando identificar e selecionar trechos em que os professores definem e apresentam seu ponto de vista sobre a flexibilização curricular. Selecionados os trechos, num segundo momento, foram relidos e organizados por proximidade, chegando-se assim, às categorias emergentes. Por fim, com o objetivo de comunicar os resultados, no terceiro passo, cada categoria foi escrita com objetivo de tornar claro aquilo que foi identificado nas respostas. Na sequência do artigo são apresentados os excertos e análise das entrevistas, enfatizando as percepções dos professores gestores quanto à flexibilização.

39 Os dados das entrevistas representam um recorte de um projeto de pesquisa denominado “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Passo Fundo (CAAE nº. 48056221.2.0000.5342), contando com aplicação de questionários, entrevistas e grupos focais com estudantes e professores. As escolas piloto são uma das ações de implementação do novo Ensino Médio, estabelecidas pela Portaria n. 649/2018, do Ministério da Educação. No RS, a Secretaria Estadual de Educação selecionou aproximadamente 300 escolas, as quais tinham como principal tarefa a flexibilização do currículo por meio da oferta de itinerários formativos experimentais. As escolas pesquisadas pelo projeto de pesquisa pertencem a uma região educacional do norte do estado do Rio Grande do Sul.

A flexibilização na visão dos professores-gestores escolares

Um dos temas abordados na entrevista com os professores-gestores foi a compreensão que estes possuem sobre a flexibilização. Os excertos selecionados mostram tanto a percepção pessoal em relação ao conceito, quanto a percepção a respeito das ações desenvolvidas na escola, com objetivo de flexibilizar o currículo. Os resultados da Análise Textual Discursiva das respostas, indicam três categorias emergentes principais: o poder da escolha (Quadro 1), a inserção de novos componentes (Quadro 2) e o posicionamento crítico (Quadro 3). Cada categoria vem acompanhada de excertos das transcrições das entrevistas, indicando-se sempre o código do entrevistado, conforme é possível observar na sequência:

Quadro 1 - Poder de escolha

CNEM/B: “O aluno pode escolher, [...], o centro é o aluno”.

CNEM/C: “[...] o poder de escolha de eles [os professores] verem o que poderiam trabalhar e como poderiam desenvolver melhor o conteúdo de forma prática [estudantes]”.

CPD: “Facilitar ao aluno escolher o que ele realmente gosta, o que ele realmente quer”.

CPI: “Que o aluno possa escolher, possa optar qual itinerário ele quer cursar”.

DC: “[...] a flexibilização curricular é você oportunizar ao aluno as escolhas”.

DD: “[...] o aluno ser protagonista da sua própria história e escolher o que ele quer, porque no momento que o aluno está fazendo uma escolha, ele quer aquilo”.

DG: “Flexibilizar curricularmente seria deixar que as escolas pudessem construir seus projetos e encaminhassem para o MEC. O que é flexibilizar? É deixar em aberto, jamais eu monto um plano de flexibilização curricular engessado pra que o mesmo projeto que eu vou aplicar na escola do município X com 22 mil habitantes ele possa ser aplicado em outro com 200 mil ou em um com 3 mil”.

Fonte: projeto de pesquisa políticas curriculares para o Ensino Médio. Organizado pelos autores.

É possível notar que as percepções dos professores gestores apresentadas nos Quadros 1 e 2, demonstram compatibilidade com o discurso oficial identificado nos documentos, de que a REM quer colocar o alu-

no no centro, oferecer diferentes percursos que possam ser escolhidos em conformidade com os interesses individuais aliados ao projeto de vida dos estudantes. Cabe destacar também, que os professores gestores afirmam que o novo Ensino Médio é marcado pela iminência de novos componentes curriculares, pela flexibilização de disciplinas tradicionais e pela necessidade de professores trabalharem por projetos e por área do conhecimento.

Quadro 2 - Novos componentes

CNEM/A: “A flexibilização curricular é justamente as novas disciplinas que entram no currículo”.

CNEM/C: “[...] flexibilizar os componentes curriculares para que pudessem trabalhar em projetos”.

CPA: “[...] significa mexer no currículo, [...] pode ser modificado a qualquer tempo, a qualquer momento”

CPE: “[...] componentes novos, de uma forma muito diversificada. [...] componentes bem transversais, com muitos projetos.

CPG: “[...] a questão das disciplinas, que no primeiro ano tem um número X de períodos, no segundo ano já diminui um pouco as disciplinas da base comum - química, física, biologia, ou português e matemática”.

DB: “[...] nós tivemos que repensar, estudar uma forma de ter o currículo que fosse importante para o estudante, mas que realmente um currículo que não fosse apenas um monte de conteúdos listados, mas que fosse um conteúdo abrangente, que fosse um conteúdo prioritário para todas as disciplinas e, principalmente, para todos os estudantes”.

Fonte: projeto de pesquisa políticas curriculares para o Ensino Médio. Organizado pelos autores.

Os professores gestores também declararam posicionamentos críticos (Quadro 3). Em razão de estarem envolvidos nas mudanças que as escolas estão sofrendo para atender a REM, percebem que há uma série de limites e dificuldades para garantir na prática, a flexibilização curricular e a liberdade de escolha. Na medida em que uma política é colocada em ação, num contexto e em condições materiais concretas, acaba-se por revelar potencialidades e limites. Conforme Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37), “as políticas são colocadas em ação em condições mate-

riais, com recursos variados, em relação a determinados ‘problemas’ [...] são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiências existentes”. Desse modo, o contexto impõe dinâmicas interpretativas e objetivas, no qual o material, o estrutural e o relacional afetam o desenvolvimento da política.

Quadro 3 - Posicionamentos críticos

CPB: “a flexibilização, ao meu ver, enfatiza ainda mais a precarização do Ensino Médio, porque ela vai trazer uma proposta de que ninguém sabe trabalhar, vai retirar carga horária de componentes que os professores são formados para isso. A tentativa seria o enfoque interdisciplinar [...] temos uma gama de professores contratados, e são contratados somente para executar a carga horária de sala de aula e algum período de planejamento, como que a escola vai conseguir fazer um planejamento interdisciplinar? [...] Como que a escola vai investir em formação num profissional que tem um contrato temporário de um ano, vai investir em formação nele e daí um pouco ele sai e vem outro e tem que começar de novo? [...] eu vejo que o Ensino Médio vai fazer com que os alunos desistam ainda mais. [...] a renda familiar diminuiu e os jovens estão se inserindo no mercado de trabalho, e daí qual é o lugar que eles vão abandonar? É a escola, porque na escola o investimento é a longo prazo e eles tem que comer hoje, eles têm que pagar a luz hoje. [...] tem aluno que é o único mantenedor da família e que está trabalhando”.

CPD: “[...] nossa escola tem dois itinerários. [...] automaticamente não é flexível, de certa forma ainda é uma escolha simples”.

CPF: “Não podemos, por exemplo, flexibilizar tanto que não tenha um ponto de partida e um ponto de chegada. [...] acho que se flexibilizou demais, teria que ser mais pontual, mais centrado, não largado assim”.

CPG: “A questão da flexibilização na prática [...]: a gente busca dentro daquilo que tem de quadro de professores e daquilo que se tem de possibilidade, de estrutura e de material”.

CPI: “[...] esta questão de não ter recebido formação, tanto a formação acadêmica, quanto à formação continuada em relação a isso. É muito importante que a gente tenha esse norte de como fazer e de como proceder. Não é um livro pronto”.

DA: “[...] eu acho que está na hora das Universidades começarem a fazer a flexibilização já cedo, e os próprios professores, pois existem professores que acham estranho, mas nós [gestores] achamos interessante a tal da reciclagem”.

DE: “[...] uma coisa que nos afeta bastante como escola piloto [...] é a estrutura física, porque quando você pensa em atividades diferenciadas você precisa ter espaços diferenciados. Então, não é a mesma coisa que você tá trabalhando dentro da tua sala de aula de todo dia e fazer uma proposta diferente, ou você levar os alunos para um ambiente diferente e trabalhar de forma diferente. [...] A nossa escola é um prédio, ela não tem pátio, a parte da frente fica em contato com a rua e atrás não tem nada”.

DF: “[...] a matriz veio pronta pra nós, a escola não participou de nenhuma construção de documento. [...] Aí a gente “esbarrou” também, aí aquela matéria era mais do professor de física, mas o professor de física não queria trabalhar e acabou, que como era de natureza, acabou ficando com o professor de química. Então, teve essas dificuldades dos professores também aceitarem o trabalho com os percursos. [...] trabalhar com projetos é tudo muito bonito, mas, por exemplo a escola não tem nenhum laboratório de informática aqui na escola, a gente não tem um espaço para trabalhar, falta tecnologia, a gente não tem internet para os alunos trabalharem e não tem uma sala que os professores possam levar”.

DG: “[...] o currículo da flexibilização curricular, ele veio pronto. [...] Eu tenho uma outra escola aqui na cidade que é de Ensino Médio, inclusive tem alguns alunos a mais do que a minha, e eles terão que implementar o novo Ensino Médio sem conhecimento nenhum. Eles estão fazendo até o final desta semana, o seu plano de flexibilização curricular, que eles não fazem ideia do que seja, para inserir no sistema para receber as verbas. Não é só verba que importa!

Fonte: projeto de pesquisa políticas curriculares para o Ensino Médio. Organizado pelos autores.

Os excertos do Quadro 3, exprimem o posicionamento crítico dos professores gestores em relação aos diversos aspectos da REM. A fala do CPB é a mais enfática desse grupo de posicionamentos, pois afirma que a REM “precariza o Ensino Médio” e vai gerar maior “desistência de alunos”. Na mesma fala, o professor gestor afirma que a situação de vínculo de trabalho por contrato temporário, no qual a maioria dos professores de sua escola estão submetidos, inviabiliza o necessário planejamento interdisciplinar e o investimento na formação do professor por parte da instituição, pois ele se encontra numa situação de incerteza quanto à permanência naquele local e também trabalha em outras escolas para preencher a carga horária. Outra questão que sobressai nas falas dos entrevistados diz respeito à implementação das mudanças dentro das

atuais condições de recursos humanos e materiais (CPG; CPI; DE; DF). Evidencia-se a percepção de que existe falta de formação para atuar com os novos componentes e itinerários (CPI) e que a formação universitária não está adequada àquilo que está preconizado no novo Ensino Médio (DA). Além disso, constata-se que a estrutura física não atende às necessidades de aulas diferenciadas em espaços modernizados e com disponibilidade de recursos tecnológicos (CPG; DE; DF).

As percepções dos professores gestores entrevistados revelam que os sujeitos, no contexto da prática, possuem posicionamentos diferentes. Vê-se que alguns estão otimistas com as mudanças geradas pela REM, outros reconhecem a importância dos princípios da política, no entanto, apontam que, na prática, se não houver um expressivo investimento em formação, valorização docente e em estruturas físicas das escolas, não haverá melhoria do Ensino Médio. Os que assumem uma posição crítica e contestadora da reforma, questionam a diminuição da Formação Geral Básica e a fragilidade dos itinerários formativos, que são abordados de forma improvisada pelos professores, que recebem pouca ou nenhuma formação para trabalhar a parte diversificada. Por fim, cabe salientar que a presente seção cumpre uma função de apresentar os principais resultados da Análise Textual is cursiva das respostas de entrevistas de 24 professores gestores de escolas públicas estaduais. A análise e a relação dos resultados com a literatura especializada serão realizadas na seção seguinte.

A falácia da liberdade de escolha presente na promessa de flexibilização

Uma busca rápida no dicionário revela que “falácia” significa engano, falsidade, logro, burla. Trata-se, portanto, de uma espécie de raciocínio que, embora se apresente com uma aparência, de verdade, no fundo, é

falso, provoca equívocos, uma falsa aparência de veracidade, constitui-se num argumento artificioso que provoca ilusão e erro. O termo “falácia”, no título desta seção, tem a intenção de mostrar o quanto pode ser enganosa a presença inflacionada da expressão “liberdade de escolha” ou de “flexibilização” nos documentos oficiais e nos discursos amplamente difundidos nos proponentes da reforma. A liberdade de escolha e a flexibilização, retoricamente, acabam implementando um sutil e perverso processo de adesão acrítica das políticas neoliberais no âmbito educacional escolar.

É possível identificar que o discurso da liberdade de escolha e da flexibilização é falacioso ao levar em consideração as condições da realidade da maioria das escolas. Tal situação foi evidenciada nas entrevistas realizadas com os professores gestores das escolas investigadas e apresentados na seção anterior. Em termos gerais, pode-se ressaltar os seguintes aspectos que indicam as razões pelas quais, no cotidiano das escolas investigadas, o discurso da liberdade de escolha e da flexibilização torna-se falacioso: a) dificuldade dos professores trabalharem os itinerários formativos por falta de recursos humanos amplamente denunciado pelos professores gestores; b) a exigência de trabalho interdisciplinar dos professores é incompatível com as condições de trabalho dos professores os quais se obrigam a atuar em várias escolas ao mesmo tempo, um percentual cada vez maior com contratos de trabalho temporário, salários baixos, obrigando-os a duplicar a jornada de trabalho; c) boa parte dos alunos ficam excluídos de itinerários formativos de sua opção tendo em vista que são escolas únicas em boa parte dos municípios brasileiros, com turmas únicas ou com um número reduzido de alunos. Flexibilização e liberdade de escolha neste contexto se tornam precarização do trabalho docente e redução do acesso dos alunos ao conhecimento historicamente produzido na medida que componentes curriculares importantes e necessários para a formação básica e cidadã dos estudantes são excluídos da organização curricular para ceder espa-

ços aos itinerários formativos.

Embora a flexibilização e a liberdade de escolha têm sido difundidas como mantras de um processo intenso de participação, na materialidade da REM figuram como uma forma falaciosa de produzir uma narrativa sedutora e entusiasmante, mas que submetida ao crivo da crítica se transforma num perverso processo de indução e acomodação às políticas neoliberais. O primeiro aspecto a ser realçado diz respeito ao fato de que a REM modifica a estrutura do Ensino Médio quando indica áreas de conhecimento e profissionalização no lugar das tradicionais disciplinas. Com isso, conforme ressaltam Vicente, Moreira e Vale (2023, p. 3), “concretiza-se a descentralização e limita-se o direito à educação”, tendo em vista que neste novo formato, quando o estudante escolhe um determinado itinerário formativo, deixará de ter a oportunidade de ter outros componentes presentes nas outras áreas da ciência. Nesse sentido a REM, em certa medida, vai na oposição ao que é dito nos incisos II e III do art. 3º da LDBEN (Brasil, 1996) quando defende a “liberdade de aprender, e ensinar e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber”, bem como “[...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. A flexibilização na REM, portanto, tem sua centralidade na preparação para mercado de trabalho e, com isso, marginaliza-se a preocupação de formação humana, cidadã e profissional (Silva; Sheibe, 2017).

Uma análise mais cuidadosa sobre o cenário e os atores que pavimentaram a REM evidencia a forte influência dos organismos internacionais, de modo especial o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Vicente, Moreira e Vale (2023, p. 4-5) ressaltam que “a atual REM está sendo financiada” por estes organismos, “por meio do Acordo de Empréstimo nº 8812-BR e 8813-BR”, firmados em 2018 no valor aproximado de US\$ 250 milhões. Especificamente o acordo 8813-BR, no valor de US\$ 29 milhões está direcionado especificamente para “apoiar a implementação da REM, por

meio de um conjunto de assistências técnicas, fortalecendo a capacidade institucional do MEC e SEEs para assegurar a correta implementação da Reforma do Ensino Médio” (Brasil, 2021). Percebe-se claramente que, a investida dos organismos internacionais, têm uma clara intenção não só de obter lucros econômicos com os juros, mas, também, e, principalmente, interferir nas políticas econômicas e ampliar seu poder global induzindo políticas de desregulamentação dos direitos trabalhistas e interferindo nas políticas educacionais. De forma direta, é importante dizer que o financiamento da REM tem uma clara intenção de interferir no formato da mesma e a flexibilização se apresenta como um registro próprio das políticas neoliberais.

Conforme realçam Vicente, Moreira e Vale (2023, p.5), as orientações do Banco Mundial no que tange ao Ensino Médio é de que este deve ter o propósito de “formar indivíduos de modo a prepará-los para a inserção do mercado de trabalho” para que posterior a escolarização “tenham a possibilidade de dominar os fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção” e saibam se adaptar e conviver com as condições desregulamentadas e flexíveis das condições de trabalho. Em síntese, uma formação técnica, flexível e acrítica para a qualificação de sujeitos eficientes, versáteis e passivos.

A flexibilização no mundo do trabalho foi amplamente analisada nos estudos de Antunes (2018) como uma categoria já presente na modernidade e no mundo fabril, mas que se intensifica com as tecnologias e com a formatação do trabalhador para que este amplie o máximo a produção das empresas. A suposta autonomia da flexibilização se traduz numa forma perversa de adaptação a novas funções informais provenientes da recriação de novos postos de trabalho, nas condições instáveis de empregabilidade que pauperizam cada vez mais a vida do trabalhador. Conforme ressaltam Vicente, Moreira e Vale (2023, p.5-6), “flexibilização passa a ditar os rumos que os trabalhadores devem seguir” se qui-

serem garantir sua existência, pois “podem facilmente ser substituídos por outros trabalhadores ou por máquinas”. Nessa toada, o mundo do trabalho torna-se o lugar onde aumentam os “contratos temporários” que causa insegurança e incertezas, a “terceirização” como melhor modelo para dar mais lucratividade às empresas, a “eficiência” que produz o aumento de produtividade e por consequência mais vantagens para os contratantes, a “informalidade crescente” e a “precarização das condições de trabalho”. A apologia da flexibilização, mostrada como discurso de autonomia, transparência e igualdade, na verdade “mascara a perversidade do aumento dos lucros para os grupos hegemônicos” (Vicente; Moreira, Vale, 2023, p. 6).

Não existem dúvidas que a concepção de flexibilização presente na REM coloca-se dentro do percurso ideológico das reformas neoliberais. Os estudos de Laval (2004) Dardot e Laval (2016), Fávero, Tonieto e Consaltér (2020), Fávero, Consaltér e Tonieto (2020) dentre outros, ressaltam e denunciam a forma como as políticas educacionais foram se ajustando aos ditames neoliberais no contexto global, no sentido de constituir o sujeito neoliberal. Sobre este aspecto, Consaltér, Fávero e Tonieto (2021, p. 2) denunciam a “retórica de que sob uma perspectiva do gerencialismo empresarial a escola poderia gerar resultados melhores do que sob a lógica de uma educação pública”. O gerencialismo empresarial na escola constitui parte do que o pesquisador argentino César Tello (2013) chama de “neoliberalismo pedagógico” o qual configura-se como um processo que favorece a perpetuação do setor privado sobre o público e pode acarretar a perda de sentido e de identidade da escola como bem público e da própria democracia educacional. A escola deixa de ser vista enquanto entidade constituída por um colegiado representativo e passa a ser tratada como uma instituição empresarial. A materialização do neoliberalismo pedagógico se dá no sentido de que o setor privado vai estendendo seus tentáculos para dentro da escola por

meio de um conjunto de serviços tais como assessoramento pedagógico, apostilamento, alimentação, instalações desportivas, aconselhamento psicológico e vocacional dentre outros. A REM constitui-se parte dessa dinâmica e a flexibilização pavimenta as condições organizacionais curriculares para facilitar a materialização do neoliberalismo pedagógico.

Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo caracterizar a concepção de flexibilização presente nos documentos oficiais da REM, bem como compreender as percepções de flexibilização de gestores de escolas públicas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Evidenciou-se que a REM está em sintonia com o conjunto das reformas educacionais neoliberais que ganharam visibilidade e espaço nas últimas duas décadas. A presença constante dos organismos internacionais, o papel ativo dos empresários da educação e das organizações não governamentais pavimentaram o caminho para que os princípios neoliberais pudessem se alastrar no campo educacional de forma efetiva e intensa. O discurso alinhado de flexibilização e da liberdade de escolha serviu de retórica para selar o caráter “inovador” e “progressista” das reformas. No entanto, tal discurso não resiste à crítica e, por meio dela, denuncia-se o seu caráter falacioso e perverso.

De acordo com o inventariado na pesquisa, a flexibilização e a liberdade de escolha, dadas as condições reais da maioria das escolas, sob forte precarização do ensino e das circunstâncias de trabalho dos professores, associam-se mais a um discurso falacioso claramente alinhado às reformas neoliberais na educação de que a possibilidade dos jovens terem uma educação de qualidade no seu processo formativo. O forte apelo midiático utilizado para divulgar e convencer a população sobre o caráter inovador da REM, com falas recorrentes como “[...] você tem

mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com sua vocação”, “[...] é a liberdade que você queria para decidir seu futuro”, ou ainda “[...] quem conhece o Novo Ensino Médio aprova”, são parte de uma narrativa sedutora, mas que esconde as gigantescas fragilidades das escolas públicas que vão da infraestrutura (instalações físicas, salas de aula adequadas, laboratórios, espaços para as atividades, acesso à internet banda larga etc.), bem como dos recursos humanos (professores com sérias lacunas de formação, precarização do trabalho docente, percentual altíssimo de professores contratados, professores tendo que assumir várias turmas, improvisação docente, itinerários formativos adaptados aos recursos humanos disponíveis, alunos frustrados por não conseguirem matrícula nos percursos formativos desejados, mal-estar docente, etc.).

A forma como foram apresentadas as propagandas da REM só reforçam a ideia de que a flexibilização e a liberdade de escolha não passaram de uma propaganda falaciosa que apresentou a reforma como algo positivo para convencer a sociedade e, de modo especial, os estudantes secundaristas para aderirem na nova organização do Ensino Médio. Mas uma análise crítica e atenta revela as fragilidades de uma educação pública carente de recursos humanos, com imensos problemas nas condições básicas de infraestrutura, bem como carências imensas que possibilitam atender as demandas da suposta flexibilização e liberdade de escolha.

A compreensão do que significa a flexibilização e a liberdade de escolha na trilha da REM ainda necessita ser melhor compreendida e aprofundada, assim como, carece de estratégias que as tornem efetivas na formação dos estudantes. O entendimento difuso e, até, antagônico, que estes termos ocupam na compreensão dos professores-gestores revela tais necessidades, ainda que boa parte dos professores-gestores concordarem com a concepção de que a flexibilização e a liberdade de

escolha referem-se ao “poder de escolha” e a “inserção de novos componentes” nos currículos. Por outro lado, há professores-gestores que revelam um “posicionamento crítico” frente à REM e a lógica neoliberal, denunciando incoerências e apontando outras agendas necessárias para promoção da educação como bem público.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o proletariado de serviço na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BALL, Stephen.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

SEDUC. **Hotsite sobre o novo Ensino Médio já está no ar**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/hotsite-sobre-o-novo-ensino-medio-ja-esta-no-ar#:~:text=O%20novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20tem,em%202020%20nas%20Escolas%20DPiloto>. Acesso em 31 de janeiro de 2023.

BRANCO, Emerson Pereira et al. **A implantação da Base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018, 135 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acordo de Empréstimo nº 8812 - BR 8813-BR**. Ministério da Educação, [on-line], 2 jul. 2021. Disponível em: <tinyurl.com/yc3c2bw4>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **EM nº 00084, de 15 de setembro de 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. **Lei 13.415/17**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 20 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Novo Ensino Médio**. DF, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 set. 2021.

CAMPOS, Adriano; SOEIRO, José. **A falácia do empreendedorismo**. Lisboa: Bertrand Editora, 2016.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. O gerencialismo empresarial na escola pública: eficácia ou proselitismo? **Educativa**, Goiânia, v.24, p.1-20, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8702/5357>. Acesso em: 05 set. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad.Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto.; TONIETO, Carina.; CONSALTÉR, Evandro. Eficácia ou proselitismo? A escola sob os ditames do gerencialismo empresarial. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (Orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p. 27-40.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; TONIETO, Carina. A lógica do mercado e suas implicações nas políticas e processos de avaliação da Educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e74384, p.1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/74384/42512>. Acesso em: 05 set. 2023.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 33-92.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. v. 27, n. 94, 2006, p. 47-69. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGF-TXWNtTvXyTcQHCFyhsJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 07 jul. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MIRANDA, Daniel Nunes; MARCH, Claudia; KOIFMAN, Lilian. Educação e saúde na escola e a contrarreforma do Ensino Médio: resistir para não retroceder. **Trabalho, educação e saúde**, v. 17, n. 2, p. 1-22, 2019. Disponível: <https://www.scielo.br/j/tes/a/DPM4HtRwbvjdBpcPT9nYYWS/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m-97DHykhL5pM5tXzdj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24 nov. 2021.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio**. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/gestao-pedagogica>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SANTOS, Dayanna Pereira; CARVALHO, Edson Silva. O impacto do

pensamento neoliberal sobre a “nova” reforma do Ensino Médio- lei n.º 13.415/2017: a educação pública em risco. **Inter-Ação**, Goiânia, v.45, n.1, p. 134-150, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/61088/34794>. Acesso em 05 mai. 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.20, p.19-31, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 22 de jun. de 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Customização curricular no Ensino Médio**: elementos para uma crítica pedagógica. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de; MOREIRA, Jani Alves da Silva; Vale, Cassio. A (in)flexibilização curricular via reforma do Ensino Médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v.4, n.1, p.1-22, jan./mar., 2023.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio**. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/gestao-pedagogica>. Acesso em: 12 jan. 2022.

TELLO, César. Apresentação. In: TELLO, César (coord. e compilador). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 11-20.

Capítulo 11

A PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL

Altair Alberto Fávero - UPF
Antônio Pereira dos Santos - UPF
Carina Tonieto - IFRS
Caroline Simon Bellenzier - UPF
Chaiane Bukowski - UPF
Junior Bufon Centenaro - UPF

Introdução

O objetivo deste estudo é analisar as percepções de professores que atuam nas escolas participantes do “projeto piloto” de implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, para identificar se eles se perceberam como protagonistas no processo de elaboração e de implementação da reforma educacional. O problema de pesquisa orientador do estudo é: os professores do ensino médio das escolas-piloto do Rio Grande do Sul se percebem como protagonistas no processo de elaboração e de atuação da política que regulamenta o Novo Ensino Médio?

A perspectiva epistemológica do estudo é pluralista tomando como referência o pós-estruturalismo a partir da teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), a concepção sócio-histórica do currículo de Goodson (2019) e a postura crítica de Masschelein Simons (2018) e Laval (2004) a respeito da função social da escola e a influência das

políticas neoliberais. A pesquisa é um estudo de caso (Yin, 2015) com dez escolas do projeto piloto do NEM, do Rio Grande do Sul, caracterizando-se como uma pesquisa básica, exploratório-descritiva, qualitativa-quantitativa. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas com professores e gestores, a partir das categorias: escuta e envolvimento dos professores na reforma, acompanhamento das discussões, leitura do texto da política e condições de trabalho docente. Os resultados apresentados são um recorte de uma pesquisa mais ampla a respeito das políticas curriculares para o ensino médio, desenvolvida pela equipe de pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES/UPF). Utilizou-se o método indutivo, pois elaborou-se um conjunto de premissas oriundas da triangulação dos dados, a partir das quais foram elaboradas as conclusões. Os sujeitos são professores do ensino médio e gestores escolares e da Coordenadoria Regional de Educação (CRE). A realização da pesquisa está amparada pelos critérios legais e éticos, atestada pela aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº. 48056221.2.0000.5342).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 24 gestores escolares (diretores e coordenadores) e da CRE e questionário respondido por 163 professores. As entrevistas e a aplicação do questionário foram realizadas de forma *on-line*, sendo as primeiras realizadas pela plataforma *Google Meet* e o segundo respondido pela plataforma *Google Forms*. Todos os instrumentos de coleta de dados garantiram o anonimato dos sujeitos e o sigilo das informações, desse modo, os gestores escolares, no presente texto, serão sempre denominados como coordenadores pedagógicos (CP), diretores (D), coordenadores do novo ensino médio (CNEM) e gestores da coordenadoria regional de educação (CRE), utilizando-se o gênero masculino e as letras do alfabeto para diferenciação entre ambos. As entrevistas foram gravadas,

transcritas, organizadas em planilhas e agrupadas em torno das categorias de pesquisa, utilizando-se da análise de conteúdo como técnica de leitura e de interpretação do texto (Moraes, 1999). Os dados oriundos do questionário foram organizados em planilhas de modo a calcular os índices de representatividade e gerar os gráficos demonstrativos para cada uma das categorias analisadas. A análise dos dados foi realizada a partir do referencial teórico orientador da pesquisa considerando as categorias orientadoras do estudo.

Referencial teórico

As reformas educacionais não são novidades no campo educacional. Elas são justificadas pela necessidade de adaptação à tendência mundial de atender as demandas sociais e econômicas geradas pelo mundo globalizado em constante transformação. Por meio de um discurso de “inovação”, as reformas se tornaram um fenômeno guiado pelo gerenciamento das escolas e pela profissionalização dos professores (Laval, 2004). Observa-se, no entanto, que a agenda econômica assumiu o protagonismo das políticas educacionais e curriculares, de modo que há um processo de colonização da escola pelo mundo dos negócios (Laval, 2004; Goodson, 2019) e, como consequência, a redefinição dos parâmetros de participação dos professores na discussão, planejamento e operacionalização das reformas. Tais tendências podem ser observadas na reforma do Ensino Médio brasileiro por meio da Lei n. 13.415/2017, com a quase anulação da participação dos professores na discussão e formulação da proposta. Nesse sentido, o “protagonismo” dos professores, tão defendido nos novos documentos curriculares, está ausente, pois que deve ser ensinado já fora delimitado pelos reformadores.

O presente estudo parte do pressuposto de que a política curricular é um espaço público de tomada de decisões e, nesse sentido, supõe-se

que a escola é um local que precisa participar da decisão política, não sendo, portanto, uma atribuição única e exclusiva, das instâncias governamentais, a definição de prioridades e direcionamentos da política curricular. Compreende-se, dessa forma, que os sujeitos do contexto escolar, sejam professores, estudantes ou pais, embora nem sempre reconhecidos, também são decisores políticos. Sendo assim, entende-se que tanto a definição de uma reforma educacional, quanto seu processo de implementação necessita de um intenso diálogo com os sujeitos do contexto escolar, de modo que eles não sejam apenas destinatários ou meros executores da reforma educacional.

A redefinição do papel dos professores diante das reformas é sistematizada por Goodson (2019, p. 31) em um “[...] padrão evolutivo” que permite identificar e avaliar dois movimentos relacionados à mudança educacional. Por um lado, a “[...] mudança educacional interna” e, por outro, as “[...] relações externas de mudança”. O primeiro movimento representa um processo de mudança gerado internamente e que busca a legitimação externa, no qual os profissionais da educação são os protagonistas das reformas e das formas de operacionalização e, por consequência, responsáveis por tais processos, seja respondendo a estímulos internos ou externos. A força da mudança, portanto, é interna e busca apoio e sustentação externa de modo a garantir a sua instauração e normatização.

No segundo movimento, as modificações são pensadas externamente e os profissionais da educação apenas reagem a elas, não cabendo-lhes mais o papel de propositores e formuladores. Atribui-se, desse modo, aos professores, a função de “entregadores de propósitos” e a sua função é de reagir e ser complacente e, à escola, cabe o poder de reação e não mais de definição (Goodson, 2019). A ausência de tais sujeitos para pensar a própria realidade escolar demonstra como a lógica mercantil se apoderou das reformas curriculares. Dessa forma, as decisões são tomadas e re-

gulamentadas externamente e, somente após, é negociada internamente na escola, sendo o protagonismo da mudança assumido principalmente pelos grupos governamentais e os empresários da educação.

O padrão evolutivo das “[...] relações externas” caracteriza-se pela: (1) “[...] formulação da mudança” em diferentes espaços externos de disputa pelo poder, amparados, em muitos contextos, na educação como mercadoria e na “[...] entrega de serviços educacionais” para “[...] consumidores”; (2) “[...] promoção da mudança”, conduzida pelos grupos externos com uma controlada e seletiva participação interna, de modo que a definição das categorias, papéis e atividades devem ser incorporadas pelas escolas e professores, a fim de a adquirirem legitimação; (3) “[...] legislação da mudança” impõe as normas e regras que devem ser seguidas pelas escolas e professores, garantindo a incorporação das mudanças pela definição de padrões de medida, aferição de resultados e recompensas; (4) “[...] institucionalização da mudança” está amparada na definição “[...] taxativa de como as escolas operam” impondo e avaliando um currículo e verificando o atendimento das escolhas e demandas dos consumidores (Goodson, 2019, p. 37-38).

Nesse cenário, a negação do conhecimento especializado de professores e pesquisadores é uma estratégia para que outros atores assumam o papel de peritos educacionais e definidores de objetivos e políticas, por meio de um discurso modernizador. Convém, no entanto, observar que as decisões dos governos a partir da visão dos peritos educacionais, geralmente, são superficiais, seletivas e corporativas. Para que tais decisões sejam aceitas é necessária e estratégica a desqualificação do conhecimento especializado, recorrendo aos dados de pesquisas de instituições que pouco ou nada conhecem do funcionamento das escolas e das dinâmicas educacionais. A estratégia parece clara: a desqualificação do conhecimento especializado abre espaço para o corporativismo e para os interesses do mercado de serviços educacionais e, então, não

importam os critérios educacionais e o que dizem professores e demais profissionais da educação.

O movimento corporativista na definição do currículo e das políticas educacionais segue o seguinte padrão: (1) “[...] declaração de objetivos desejados definidos pelos grupos externos”, definidos pela lógica neoliberal e justificados pela necessidade econômica, sendo a educação considerada um insumo para conseguir um trabalho e movimentar a economia; (2) “[...] tradução dos objetivos econômicos em ‘matéria de capa sobre a educação’ e, portanto, a educação e currículo se tornam uma mercadoria; (3) “[...] definição de ‘regras de funcionamento’ para a educação” com a mercadorização de práticas, saberes, atividades, formação com ênfase nos resultados das avaliações e estabelecimento de *rankings*, além de a ação dos professores ser reduzida à aplicação de técnicas para atingir os objetivos almejados; (4) “[...] obrigações e manipulação”, por meio da legislação que expressa os objetivos econômicos associada aos discursos midiáticos controlados pelos grupos externos que amedrontam a respeito da suposta qualidade da educação pública, o que permite o crescimento do mercado educacional com a venda de serviços e produtos educacionais (Goodson, 2019, p. 42).

Diante desse cenário, a atividade dos professores é substituída pela passividade, cuja função é redefinida como aplicação de técnicas eficazes que garantam o alcance dos objetivos educacionais, não sendo mais necessário o seu envolvimento nos processos de mudança. Tal cenário é expresso pela indiferença e por certa hostilidade com que os professores são tratados diante das contínuas reformas. O deslocamento da função do professor interfere na concepção de sua profissão e no seu exercício profissional, movendo os processos de realização pessoal e profissional para fora do seu espaço de trabalho, assim como, as mudanças vistas como mal construídas, desencontradas e imaturas atingem os seus princípios e valores profissionais (Goodson, 2019).

O papel dos professores nas mudanças é transformado, tornando-os meros entregadores de expectativas externas do mundo corporativo em relação à educação. Masschelein e Simons (2018) têm denominado esse processo de “domar a escola” na medida em que ela passa a seguir a dinâmica do mundo corporativo da eficiência e da eficácia. Para eles, a eficácia está ligada a uma técnica com objetivo fixo, estendida às escolas, aos professores e aos alunos, cuja evidência está em selecionar os meios apropriados para cumprir e efetivar o plano estabelecido, ou seja, “[...] eficiência significa identificar a forma adequada de alocação de recursos [...], dado o objetivo definido” (Masschelein; Simons, 2018, p. 122). Isso significa, por exemplo, que, no caso do currículo, tanto os objetivos quanto a forma de atingi-lo são determinados por agentes e forças externas à própria escola. Isso reflete a proliferação dos chamados “currículos nacionais padronizados”, que se, por um lado, disseminam a promessa da melhoria da educação pela igualdade curricular, por outro, impõem uma visão unilateral do currículo e subtraem da escola seu papel contestador, crítico, emancipador, para tornar-se um espaço de “excelência” somente naquilo que diz respeito a execução de listas de conteúdos, habilidades e competências estabelecidas nacionalmente.

A constatação do “professor domado”, tem sido associada ao papel dos professores nas reformas educacionais geridas pelo mundo dos negócios. Nesse cenário, o professor é reduzido a um especialista ou *expert* que precisa atender e se enquadrar em listas de competências esperadas (perfil profissional), funções específicas e resultados para entrega. Os perfis detalhados das competências esperadas dos professores “[...] colocam um chicote na mão do governo, que é usado para domar não só a escola, mas também os professores experientes e novatos. Domar em nome das exigências atuais do mercado, do consumo ideal e da empregabilidade” (Masschelein; Simons, 2018, p. 140).

O currículo deixa, portanto, de ser uma construção contextualizada,

criada e recriada pelos sujeitos escolares, pois “[...] o trabalho manual de determinar os objetivos do curso e desenvolver um currículo torna-se um desafio para os profissionais charadistas; as regras são estabelecidas e os lápis são apontados para a verificação de subcompetências alcançadas” (Masschelein; Simons, 2018, p. 141). Esse tipo de condição e pressão imposta ao professor o faz cada vez mais um prestador de serviço, ou seja, sua ação enquanto profissional é sempre para atender uma demanda externa, restando pouco espaço para a atuação como autor de mudanças internas no processo educacional. A partir de 2016, as políticas educacionais brasileiras e, especialmente, as curriculares foram fortemente influenciadas por setores empresariais, com participação direta nas instâncias governamentais de tomada de decisão (Cássio, 2019). Com foco nas alterações curriculares, as políticas instituíram uma concepção de currículo baseada em competências e habilidades com vistas a empregabilidade e adaptação dos sujeitos ao *status quo* e com forte enquadramento nas avaliações externas (Cara, 2019). Como foi observado anteriormente no modelo evolutivo das mudanças externas de Goodson (2019), as reformas pautadas por uma agenda corporativa tendem a excluir os professores do processo de tomada de decisão sobre a política (Masschelein; Simons, 2018; Laval, 2004). O Ministério da Educação (MEC) afirma que, no processo de discussão e elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve um amplo processo de escuta, consulta e acolhimento das sugestões por meio da promoção de audiências públicas, das plataformas digitais e de consulta a especialistas e a entidades (BRASIL, 2018). Defende, portanto, que foram três anos (2015-2018) de grande mobilização e, na data de dois de agosto de 2018, houve um grande movimento nacional em torno da BNCC para o Ensino Médio. Na oportunidade, professores, gestores e técnicos em educação, organizados em comitês, reuniram-se para propor melhorias no documento por meio do preenchimento de um formulário *online*.

No entanto, apesar de todo o processo de escuta difundido pelo MEC, a aprovação da BNCC do Ensino Médio foi permeada por protestos de professores e estudantes reclamando pela falta de diálogo, escuta e inclusão das sugestões na versão final dos textos (Redação, 2018; Peres; Semi, 2018; Cássio, 2019), sendo que, nesse período, a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) já estava aprovada. Vale lembrar que a reforma foi imposta via medida provisória, ainda em 2016, antes de se transformar em lei federal. Em outras palavras, sua origem como medida provisória editada pelo poder executivo federal, representa, por si só, um ato autoritário e sem diálogo com os sujeitos da escola. Diante do cenário no qual foram aprovados os documentos reguladores e iniciada a reorganização das escolas e do trabalho docente para atender às novas demandas, cabe indagar se os professores se sentiram ouvidos e protagonistas no processo de reforma do Ensino Médio.

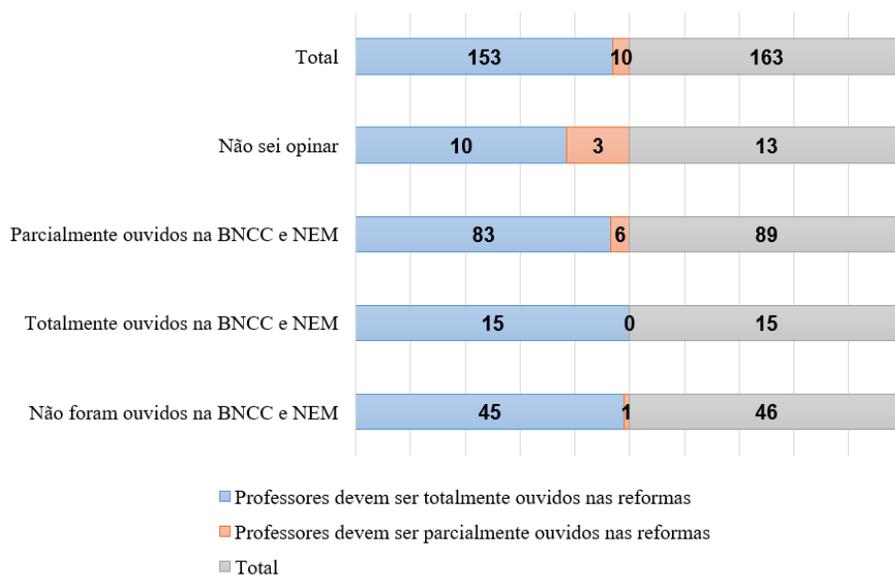
Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa apontam para a pouca escuta das demandas e das considerações dos professores na formulação e implementação da BNCC e do NEM. A grande maioria dos professores participantes da pesquisa (93,86%), conforme Gráfico 1, concorda que deve ser totalmente ouvida na proposição de reformas, ou seja, considera a importância de sua participação ativa nos processos de reforma educacional. Tal posicionamento é justificável uma vez que eles são os profissionais que vivem o cotidiano da escola, conhecem as dinâmicas e os processos escolares, assim como os desafios e adversidades no exercício da profissão, sejam eles pedagógicos, institucionais, econômicos, sociais ou pessoais. No entanto, sabe-se que a não escuta dos docentes é estratégica e injusta, pois os profissionais que serão responsabilizados pelos resultados da reforma, são os menos ouvidos. Já o grupo menor

(6,13%), ao afirmar que os professores devem ser ouvidos parcialmente, assume que há momentos adequados para a participação dos professores e momentos em que não há tal necessidade, ou seja, as decisões podem ser tomadas por outros grupos, cabendo aos professores apenas a sua execução.

Quanto ao questionamento se os professores foram ouvidos e contemplados pelo MEC e Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), é possível perceber, no Gráfico 1, que o posicionamento preponderante é de que foram parcialmente ouvidos (54,6%), seguidos pelo grupo que afirma que os professores não foram ouvidos e contemplados (28,22%). Há um grupo menor (9,20%), no entanto, que considera que os professores foram totalmente ouvidos na reforma, ou seja, suas demandas e expectativas foram atendidas; há ainda o grupo dos professores que não sabe opinar (7,97%) a respeito da condução do processo pelo MEC e SEDUC. No site do MEC (Brasil, 2028), é possível acessar o histórico de construção da BNCC, por exemplo, onde constam os períodos de consultas públicas, no entanto, no site da SEDUC (Rio Grande Do Sul, 2021), não constam informações a respeito, apenas notícias relacionadas às atividades desenvolvidas nas escolas para implementação do NEM.

Gráfico 1 - Percepção dos professores quanto ao seu envolvimento na elaboração da BNCC e do NEM



Fonte: elaborado pelos autores.

O relato de um coordenador pedagógico demonstra o inconformismo com aquilo que a reforma estabeleceu:

CP/A: Eu sei que a questão gerencial é muito grande nesse processo. [...] mas você estar lá na escola e você só enviar planilhas, planilhas e planilhas e relatórios é bem diferente, é bem diferente; *então quando alguém planejou tudo isso aqui que a gente está vivendo é por que não está no chão da escola, não está dentro de uma escola e nunca passou dentro de uma sala de aula, eu tô percebendo é que tudo isso que foi feito com as escolas piloto vai ser remodelado, já está sendo remodelado* (Grifo nosso).

A fala retrata a exigência frenética do gerencialismo de preenchimento de planilhas e elaboração de relatórios minuciosos. Fica evidente na percepção do CP/A, quando afirma que “[...] alguém planejou tudo

isso aqui que a gente está vivendo” que ele, enquanto sujeito, não se reconhece como autor das mudanças e exigências da reforma. Compreende, também, que a política foi pensada e elaborada externamente sem conhecimento e experiência do cotidiano escolar. No momento que invoca a expressão “chão da escola”, sugere que faltou aos formuladores conhecimento daquilo que ocorre no cotidiano dos contextos escolares. A percepção de outro coordenador também indica a exclusão dos professores da elaboração da política:

CP/B: Então, na verdade, o que que a gente pensou na época, que seria mais uma reforma de cima para baixo, né, uma imposição, através de decreto, né, e que, como vem se mostrando, a gente percebe assim que tem pouca participação de quem realmente tá engajado no processo, né. [...] Mas, a gente não sabe como vai vir isso ainda. Se vai vir uma proposta pronta, porque, a princípio na pandemia a gente não construiu nada, *a gente só executou*, né, aquilo que veio pronto (Grifo nosso).

Os professores e os gestores acabam se transformando em prestadores de contas e executores de tarefas, procedimento típico de reformas pensadas externamente à escola. Entretanto, tal processo atinge, também, outras instâncias da gestão educacional, conforme ressaltado pelos gestores da coordenadoria regional de educação:

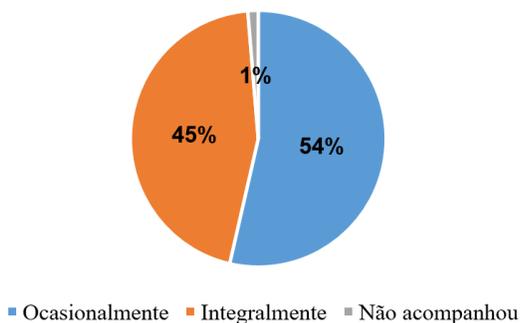
CRE/A: Nós recebendo essas orientações, qual é o nosso papel enquanto coordenadoria? Nós somos gestores, de certa forma. Nós temos que passar às nossas escolas essas orientações de maneira clara, efetiva, com casamento e dando suporte para que as escolas consigam realizar as atividades propostas e solicitadas.

CRE/B: Olha, [o papel] das escolas é colocá-lo em prática. Da Coordenadoria, na verdade a gente participa em partes, mas a gente costuma dizer que a gente é executor de tarefas. E o Estado [RS] é que está construindo a partir da legislação federal. Então isso é o que acontece. A CRE poucas vezes foi chamada para conversar, apesar de algumas vezes, mas geralmente é esse o nosso papel, executor de tarefas.

A influência do papel gerencialista na redefinição do papel do professor como cumpridor de tarefas e entregador de resultados está em conformidade com o apontado pela literatura (Ball; Maguire; Braun, 2016; Goodson, 2019; Masschelein; Simons, 2018; Laval, 2004). Desse modo, as leituras e releituras que os sujeitos escolares fazem do texto da política e das orientações para sua operacionalização é sempre permeada pela percepção da exigência de cumprimento de determinações legais e, por consequência, de um conjunto de tarefas que tornam possível um novo modelo educacional. Desse modo, cumprir o roteiro é uma obrigação para o sucesso da reforma, entretanto, tal pensamento reducionista e gerencialista, desconsidera o potencial criativo dos sujeitos escolares na reinterpretação das orientações e projeção das ações escolares (Ball; Maguire; Braun, 2016). A retórica de que tudo foi pensado da *melhor forma*, mesmo excluindo os sujeitos escolares, e que agora cabe a eles colocar em prática da *melhor forma* é uma postura perversa de responsabilização daqueles sujeitos que foram desconsiderados no processo.

Talvez por estarem cientes dessa lógica, constatou-se que o acompanhamento das discussões a respeito da BNCC e do NEM ocorreu de forma ocasional pela maioria dos professores, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Acompanhamento das discussões a respeito da BNCC e NEM pelos professores.

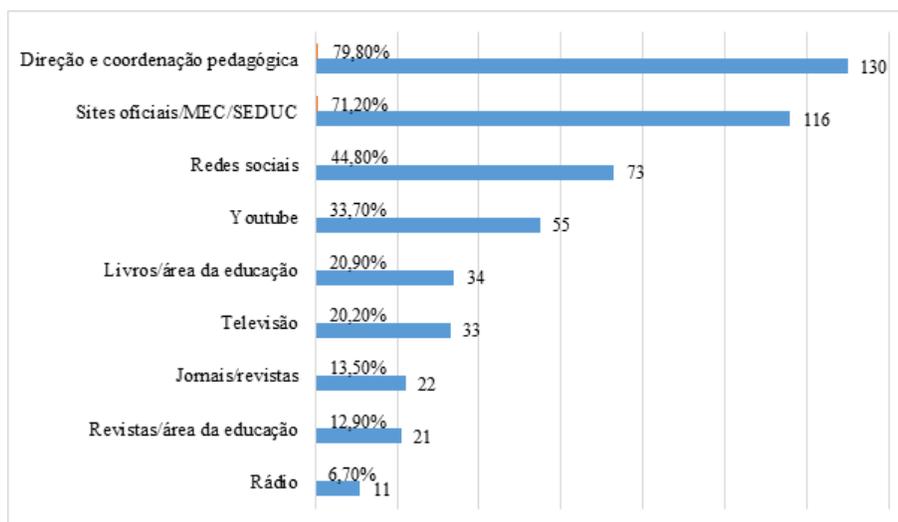


Fonte: elaborado pelos autores.

Entretanto, é possível perceber que, apesar de uma quantidade expressiva dos professores considerarem a importância de ser ouvidos nas reformas e do contexto gerencialista de implantação no NEM, há um envolvimento significativo deles acompanhamento das discussões, seja integralmente ou ocasionalmente. Tal postura mostra que há uma preocupação quanto às discussões em torno de tais políticas, já que elas interferem diretamente na sua vida profissional.

Os meios de acompanhamento das discussões mais utilizados pelos professores revelam a centralidade do papel da direção e coordenação pedagógica das escolas como canais de informação, seguidos dos canais oficiais da SEDUC e redes sociais, de acordo com o Gráfico 3. Observa-se, com isso, que a direção e a coordenação pedagógica são os sujeitos escolares responsáveis pela interlocução direta com as demais instâncias reguladoras.

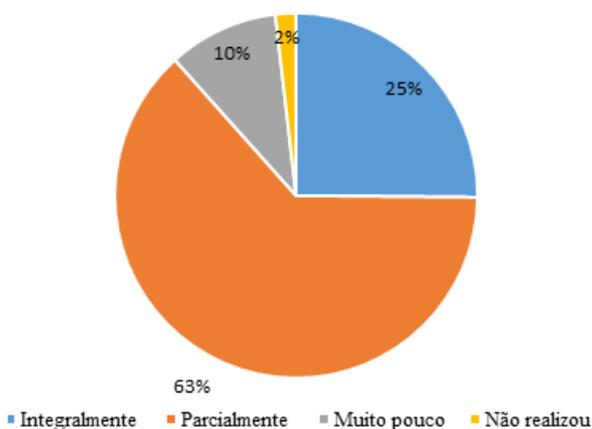
Gráfico 3 - Meios utilizados pelos professores para acompanhar as discussões a respeito da BNCC e do NEM. (Atualização do gráfico)



Fonte: elaborado pelos autores.

A respeito da leitura dos textos da BNCC e do NEM, a maioria dos professores afirma que fez uma leitura parcial dos documentos, conforme o Gráfico 4. Percebe-se, desse modo, que, apesar da centralidade dos documentos para reorganização do Ensino Médio, a preocupação com a leitura na íntegra de tais documentos foi de apenas um grupo e, apesar de menor, há um outro grupo que leu muito pouco ou nem leu os documentos. A leitura parcial da BNCC, pode ser explicada pelo fato de ser um documento prescritivo de conteúdos, habilidades e competências por etapa, série, componente curricular e/ou área do conhecimento, desse modo, é compreensível que os professores tenham dado mais atenção àquelas especificidades ligadas a sua esfera de atuação docente. Já o texto legal da reforma do ensino médio propõe alterações na forma de compreensão e finalidade do ensino médio e deveria ser de interesse geral. Quais as condições de participação e questionamentos a respeito da implementação do NEM dos professores que conhecem parcialmente, conhecem pouco ou não conhecem os documentos?

Gráfico 4 - Leitura dos textos da BNCC e do NEM pelos professores.



Fonte: elaborado pelos autores

Todavia, se, por um lado, levarmos em consideração as manifestações, já citadas dos gestores, de que as estratégias para implantação da reforma vieram prontas das instâncias superiores, então a participação dos professores não foi requisitada e, portanto, não houve espaço para questionamentos; se levarmos em consideração que, apesar do pacote para a implementação chegar pronto às escolas, coube aos professores e gestores a condução e execução do processo, fica claro, desse modo, que a participação, o questionamento e o diálogo estão localizados no núcleo institucional da escola. Assim, o espaço privilegiado para as contribuições dos professores continua restrito ao interior da escola, sendo que as grandes e impactantes mudanças são protagonizadas do exterior à revelia da avaliação daqueles grupos de profissionais que efetivamente fazem o processo educativo acontecer. Considera-se, nessa direção, que mesmo em um cenário restrito e controlado de participação, para contribuir de forma crítica e criativa é necessário o conhecimento dos documentos orientadores e discussões mais amplas a respeito das reformas, como as desenvolvidas por pesquisadores da área de educação publicizados em diversos meios de comunicação. Entretanto, percebe-se que a literatura especializada não é a mais acessada pelos professores.

As fontes de informação, o conhecimento do texto da política, as experiências individuais e coletivas e o contexto da escola interferem diretamente na interpretação e na tradução do texto da política pelos sujeitos escolares, produzindo novas formas de compreensão, ação e resistência (Ball; Maguire; Braun, 2016), assim como, diversas perspectivas quanto às condições de trabalho e futuro profissional (Goodson, 2019; Masschelein; Simons, 2018; Laval, 2004). A afirmação do Coordenador do Novo Ensino Médio (CNEM/B) de uma das escolas participantes da pesquisa mostra que o contato com a proposta do NEM se dá no momento da implementação como escola piloto: “O primeiro contato que a gente teve com o novo ensino médio foi o convite para sermos es-

cola-piloto, né. Depois de ouvir na imprensa sobre a mudança, a escola como escola, o primeiro contato que a gente teve foi o convite”. O posicionamento de um dos diretores entrevistados reforça tal afirmação:

DG: Eu posso te dizer assim: primeiro os professores não participaram da construção desta reforma; se tivessem participado a acolhida da reforma teria sido mais tranquila; então, os meus professores não participaram da construção da reforma, quem apresentou a reforma fui eu como diretor e o professor X que na época era meu vice-diretor do turno da manhã e que se dispôs a ir para Porto Alegre para tomar conhecimento da tal reforma.

Ou seja, durante o período de discussão e disputas envolvendo a reforma, tanto professores quanto escolas acompanharam de longe, como expectadores, corroborando a quase nula participação dos professores na elaboração da reforma. Tal característica é típica de uma mudança que é gestada externamente. Estando à margem das discussões, é compreensível que os professores tenham acompanhado as discussões ocasionalmente, tenham conhecimento parcial dos documentos e que a fonte de informação preponderante são as equipes diretivas. Dessa forma, os dirigentes escolares, além de atualizarem os professores, também, são responsáveis pela condução do processo de implementação da reforma, que, obedecendo a ordem burocrática, emana da SEDUC para a CRE, dessa para as equipes diretivas e dessas para os professores, sendo que às duas últimas, conforme mencionado acima, cabe o papel de execução.

Outro elemento de desmobilização dos professores para conhecimento e aprofundamento dos documentos é a naturalização das mudanças constantes sem a participação dos professores. A manifestação do CNEM/B deixa clara a percepção de que, apropriados das mudanças e com o trabalho de pilotagem em andamento há dois anos, a escola se depara com uma nova mudança:

CNEM/B: Valeu, tanto é que eu te digo que estava bom até aqui, se essa nossa entrevista tivesse sido há quinze dias atrás, você estaria diante de outra pessoa e de outra ideia. Porque, eu estava encantado, a escola estava dando certo e nós estávamos, como eu te falei, inclusive sendo destaque na comunidade por causa do trabalho que a gente estava desenvolvendo. É bom até para vocês saberem que o novo ensino médio já é velho.

Ou seja, o trabalho desenvolvido pelos professores como escola piloto não foi considerado no momento de impor mais uma mudança a ser acatada pela escola. É a mesma constatação realizada por dois outros coordenadores:

CNEM/C: A minha frustração hoje é o que foi apresentado lá em 2018 e início de 2019 se perdeu muito, foi feito uma proposta depois foi feito outros encaminhamentos que a gente acabou pilotando dessa metodologia e que agora vamos voltar para a primeira proposta, então isso não é bom.

CP/B: Então, a gente teve muitas dificuldades e a formação foi o que menos chegou para nós. [...] aconteceu muito durante o período da pandemia, da gente receber uma informação hoje e na outra semana já não ser mais a mesma, e daí a gente ter que modificar totalmente a forma de trabalho. [...] a princípio na pandemia a gente não construiu nada, a gente só executou, aquilo que veio pronto.

Desse modo, é perceptível que as discontinuidades são constantes e não levam em consideração as trajetórias das escolas, a motivação e empolgação com o trabalho realizado, assim como, as dificuldades e desafios de cada contexto (Ball; Maguire; Braun, 2016). A lógica da mudança externa não está preocupada com o cotidiano da escola e com as pessoas, ela está focada no gerencialismo e esse desconsidera os desafios concretos da prática educacional (Goodson, 2019; Masschelein; Simons, 2018; Laval, 2004). Fica difícil para os professores e gestores escolares, nesse cenário, acompanharem e se adequarem às novas orientações, pois é um processo constante de refazer, fato que é agravado pelas condições de trabalho dos docentes.

Tanto a BNCC quanto o NEM são políticas públicas robustas, já que instituem mudanças substanciais nos currículos escolares e colocam novas exigências profissionais para os docentes e gestores. No entanto, os seus desdobramentos não atingiram aspectos fundamentais da carreira docente e condições de trabalho. Não é novidade que os professores, há muito tempo, demandam melhores condições de trabalho, salários, valorização profissional, os quais são parte dos problemas estruturais do ensino médio. Soa estranho, entretanto, que uma reforma que se diz pautada pelos problemas mais urgentes do ensino médio ignore tais aspectos e não se desenhe perspectivas sérias para o enfrentamento de tais problemas. A manifestação de um coordenador pedagógico denuncia que um dos grandes problemas para consolidar processos complexos como o NEM é justamente o vínculo precarizado da maioria dos professores:

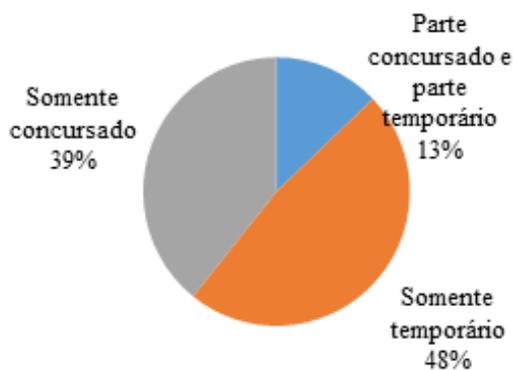
CP/B: Como nós temos no Estado do Rio Grande do Sul uma gama muito grande de contratados, então, esse pessoal não tem vínculo com a escola. Então, toda e qualquer caminhada que você passa com o pessoal que não é efetivo chega num determinado momento que rompe, chega um outro profissional e a gente tem que começar tudo de novo.

Segundo informações da página oficial da SEDUC, o último concurso público para o magistério ocorreu em 2013. Desde então, têm se intensificado os contratos temporários ou emergenciais para atuação na rede estadual. Como o próprio nome indica, são “emergenciais”, ou seja, contratos com tempo determinado, firmados no início de cada ano letivo com duração aproximada de dez meses, desvinculados de plano de carreira. Nota-se que esse modelo de contratação de docentes segue a dinâmica do capitalismo contemporâneo de retração dos direitos trabalhistas, em nome de uma suposta necessidade de ajuste fiscal das contas do Estado, em que se legitimam os baixos salários, as contratações temporárias, a desresponsabilização do Estado e do setor empresarial

com os encargos da seguridade social, que são essenciais para a perspectiva de futuro dos profissionais da educação. Isso representa, portanto, a acentuação da precarização das relações de trabalho dos professores.

Como é possível observar no Gráfico 5, dos 163 professores que responderam ao questionário, 64 (39%) declararam serem concursados. É impressionante o número de professores somente com contrato temporário, que chega a 78 (48%), e daqueles que, embora estejam concursados, possuem um contrato temporário para complementação (21,13%). Nota-se, a partir dos dados, que 61% dos professores respondentes, ou seja, praticamente dois terços dos professores, possuem pelo menos um contrato temporário.

Gráfico 5 - Tipo de vínculo dos professores com as escolas de ensino médio.



Fonte: elaborado pelos autores

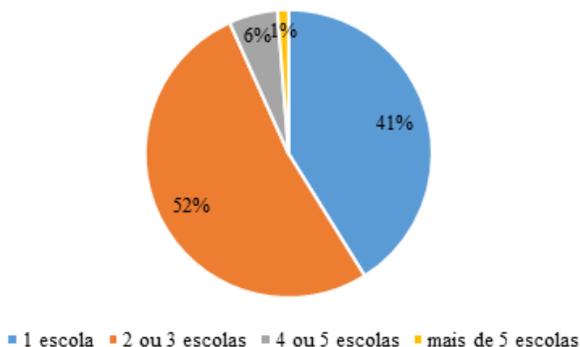
O vínculo empregatício temporário, associado ao número de escolas e à carga horária dos professores, significa condições de trabalho adversas para a grande maioria dos professores responsáveis pela implementação do NEM, a respeito da qual serão cobrados e julgados socialmente. Tais condições precárias são exemplificadas pelas declarações indignadas de um Diretor:

DH: Uma das coisas que dificulta bastante é essa questão do professor contratado, que trabalha em duas, três, quatro escolas, daí ele não consegue participar da reunião pedagógica e daí ele está sempre por fora. Porque ele chega sempre na hora e vai direto para sala de aula, ele sai dali porque ele tem outra escola, nós temos professores aqui que tem quatro escolas e daí se perde muito. Nós teríamos que ter grupos de professores que fossem exclusivos para aquela escola, que ele não tivesse de trabalhar em uma, duas, três, quatro escolas para ele poder sobreviver. Porque os professores têm que trabalhar em tantas escolas? Para ele ter um salário para conseguir sobreviver. [...]. Eu tenho em torno de 41 professores que estão na ativa e tenho quatro ou cinco de laudos, de 41 professores eu não consigo tirar 10 que trabalham exclusivamente dentro da minha escola, porque trabalha em três ou quatro escolas ou até em outro município.

Sobre esse aspecto das condições de trabalho docente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulga anualmente o Censo Escolar da Educação Básica, tendo como um de seus indicadores o esforço docente (IED). Os dados de 2021 revelam que, em âmbito nacional, pouco mais da metade dos professores do ensino médio (55,4%) estão nos níveis 4 e 5, em uma escala que vai até 6. Desse total, a maior parte se situa no nível 4 (42,4%), no qual o docente tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas; outra parte significativa de docentes se situa no nível 5 (13%), em que o docente tem mais de 300 alunos, atua em três turnos, em duas ou três escolas (INEP, 2021). No estado do Rio Grande do Sul, a porcentagem de professores de ensino médio nos níveis 4 e 5 é ainda maior, 45,5% e 15,1%, respectivamente. Isso representa 60,6% dos professores (INEP, 2021).

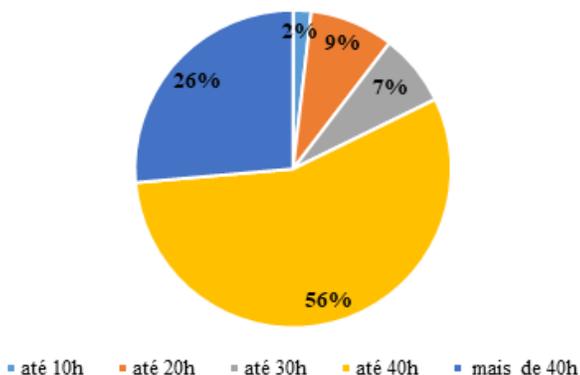
Quando se observa os Gráficos 6 e 7, é possível verificar o número de escolas e a carga horária semanal de trabalho dos professores da rede estadual das escolas-piloto da pesquisa.

Gráfico 6 - Número de escolas que os professores trabalham.



Fonte: elaborado pelos autores.

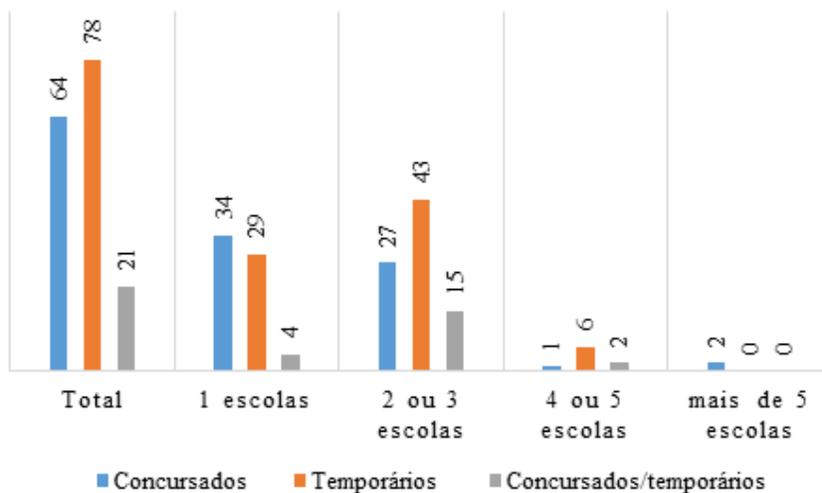
Gráfico 7 - Carga horária semanal dos professores.



Fonte: elaborado pelos autores.

Quando se analisa informações mais pormenorizadas dos questionários (Gráfico 8), percebe-se que os professores concursados tendem a estar em uma escola apenas, enquanto que a maioria dos contratados temporariamente atuam em duas ou três escolas.

Gráfico 8 - Relação do tipo de vínculo empregatício com o número de escolas em que trabalha



Fonte: elaborado pelos autores.

Quando questionado sobre a situação de trabalho dos professores contratados temporariamente, um dos gestores responsáveis pela implementação da reforma na região educacional e com grande conhecimento dos processos internos do NEM no estado do RS afirmou:

CRE/A: Realmente, nas escolas, na sua grande maioria o número de professores contratados é maior do que o de nomeados. [...]. Eu vejo de maneira negativa, sim, porque eu sou professora nomeada há mais de 25 anos e trabalhei em poucas escolas. Nas escolas que eu trabalhei, realmente você acaba criando um vínculo com a escola. Eu trabalhava 40 horas nomeada na mesma escola e tive colegas que eram contratados e trabalhavam em três ou quatro escolas, então, muitas atividades que a gente ia fazer de forma interdisciplinar ou que envolvesse atividades extracurriculares, esses professores não podiam participar porque eles estavam em outra escola, ou porque eles não tinham tempo, ou porque também não tinham desejo. Eles não tinham aquele vínculo com a escola, então, acredito que faz diferença. Penso que nessa implementação do novo Ensino Médio teria que ter concurso, sim.

Pelo fato de integrar a equipe que conduz a implementação do NEM regionalmente, o gestor foi questionado se havia essa preocupação da SEDUC em aliar a reforma com a melhoria das condições de trabalho dos professores. A resposta foi bastante vaga: “Acredito que sim [...]. Eu acredito que estamos no caminho, acredito” (CRE/A). O gestor ao mesmo tempo que reconhece o tipo de vínculo dos professores com a escola como um dos grandes problemas do ensino médio, quando perguntado sobre o que realmente está sendo feito para resolver isso, afirma que os desafios são muitos e, por isso, não há como resolver tudo de imediato. Há, ao mesmo tempo, um reconhecimento dos problemas e uma posterior relativização deles.

Conclusões

O nível de participação e envolvimento dos professores no processo de concepção e implementação das reformas educacionais é fundamental para que elas ocorram, já que a sua efetivação depende da atuação docente. No entanto, constatou-se, a partir da análise realizada, que a reforma do ensino médio está ancorada em relações externas de mudança, ou seja, as modificações foram pensadas e projetadas no exterior da escola e chegaram até ela com um alto grau de estruturação e padronização. Evidencia-se, assim, que os professores veem a si mesmos como espectadores e destinatários da política, cabendo-lhes a operacionalização de *pacotes formativo* pensados por outros sujeitos que, na grande maioria das vezes, conhecem pouco ou nada da realidade escolar. Desempenhar tal papel, implica para os professores: acompanhar o processo de construção da política realizada externamente ou manifestar-se simbolicamente em espaços de participação administrada; apropriar-se do texto; aguardar as orientações a respeito da sua implementação; e, executar o plano de implementação.

Apesar do cenário adverso para o protagonismo docente, os professores destacam a importância de serem escutados, assim como, suas experiências, esforços e demandas sejam consideradas. Entretanto, nota-se que não foram ouvidos na reforma do ensino médio, pois as forças que comandam o processo são corporativas e mercadológicas e buscam atender aos seus objetivos. A exclusão do conhecimento especializado e a desatenção às contribuições dos professores é reveladora de um projeto que tenta mudar a escola de fora para dentro, cujos fins, apesar de polidos pelo discurso da busca pela qualidade da educação pública, é notadamente mercadológico. Nessa lógica, a construção do currículo, a pedagogia e a avaliação passam a existir sem o papel ativo do professor, cuja função é de operacionalização.

Nessa lógica observa-se que a construção do projeto do novo ensino médio está acontecendo sem pautar a carreira e as condições de trabalho do professor. Ou seja, a preocupação é transformar o currículo e inserir novidades de forma independente, isto é, sem pautar com seriedade a estrutura e o funcionamento do trabalho docente, à qual, conforme já afirmado, é indispensável para que o processo aconteça. Tem-se consciência de que a qualificação dos processos formativos não ocorre sem as condições adequadas de trabalho e remuneração, assim como, que as condições precárias de trabalho e a desconsideração das demandas relacionadas à docência e ao cotidiano escolar, são empecilhos para que os professores participem ativamente dos processos reflexivos e inovadores da reforma educacional, contudo, ignoram-se tais dimensões do trabalho docente e desconsidera-se a sua condição de sujeito e agente. Entretanto, como executores da política, seja exercendo a docência ou a gestão escolar, são responsabilizados, por exemplo, pelos resultados das avaliações que medem a suposta qualidade da educação pública, já os reformadores nunca são imputados.

Em síntese, as percepções dos professores indicam que o processo de implementação da reforma do ensino médio está pautada por relações

externas de mudança e negligenciando aspectos importantes para que a tão esperada mudança aconteça: desconsideração consciente do índice de esforço docente; pouca escuta dos professores a respeito das decisões que interferem diretamente no seu trabalho; precárias condições materiais de sobrevivência, que impedem a sua qualificação; trabalho temporário e a fragilidade de vínculo com a escola que não permitem o exercício da criatividade e o engajamento em ações coletivas. Novamente, tem-se uma reforma em curso que não está tratando seriamente da condição de ser professor no Brasil.

Referências

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 21 out. 2021.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.) **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 26-31.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando.; CATELLI JR., Roberto (Org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

GOODSON, Ivor. Processos de mudança curricular e períodos históricos. In:

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019. p. 29-46.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicador de Esforço Docente**, 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/esforco-docente>. Acesso em: 12 mar. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PERES, Paula; SEMI, Laís. BNCC: protesto de professores paralisa discussão do Ensino Médio. **Revista Nova Escola**, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11851/bncc-audiencia-e-cancela->

da-apos-protesto-de-professores-e-estudantes. Acesso em: 22 out. 2021.
REDAÇÃO. Última audiência pública da BNCC acontece em Brasília com manifestação de professores e alunos. **Revista Educação**, 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/09/15/audiencia-dabncc/>. Acesso em: 22 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Novo Ensino Médio**. Porto Alegre: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 21 mar. 2022.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

IV – EDUCAÇÃO SUPERIOR

Capítulo 13

A UNIVERSIDADE FRENTE A RACIONALIDADE NEOLIBERAL: QUANDO O MERCADO INVADIR A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Altair Alberto Fávero - UPF
Marcio Giusti Trevisol - UNOESC
Daniê Regina Mikolaiczik - UPF

Introdução

A Universidade, como instituição, vem de longa data. Quase mil anos compõem a história desta pujante iniciativa responsável por produzir, sistematizar e socializar as principais produções da espécie humana, traduzidas em saberes das mais amplas e variadas formas de conhecimento. Da literatura à ciência, da religião à filosofia, da arte à técnica, da educação à economia, dos estudos da terra aos estudos do humano, dos estudos das organizações sociais aos estudos de constituição química e física do planeta, a Universidade, sem dúvida, foi uma das mais importantes criações culturais da humanidade. Para diversos países, o fortalecimento da Universidade no século XXI continua sendo um dos mais importantes fatores de desenvolvimento que possibilita articular ensino, pesquisa e extensão na perspectiva de resolver não somente problemas econômicos e sociais, mas também problemas ambientais que preocupam o futuro do planeta.

No entanto, conforme já antevia Boaventura de Souza Santos (1997), ocorreu um processo de atrofiamento de sua dimensão cultural, cedendo lugar a uma dimensão utilitária e produtivista de sua função. Tal transformação foi acompanhada, simultaneamente, por uma explosão em termos de população estudantil e do corpo docente, a proliferação de formatos de universidades e instituições de ensino superior, bem como “a expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber” (Santos, 1997, p. 188). A um só tempo tivemos um processo de expansão, ampliação das funções e popularização da universidade que produziu, segundo Santos (1997), a contradição entre algumas de suas funções. A função da investigação, por exemplo, colidiu com a função do ensino, pois enquanto a criação e produção do conhecimento exige uma dinâmica maior de tempo, de mobilização de recursos, alta qualificação de recursos humanos, infraestrutura própria, etc., a função do ensino trabalha com outra dinâmica, menos onerosa e exigente. Também se tornam incompatíveis os interesses científicos dos pesquisadores e os interesses da economia centrada no lucro, ou entre os objetivos da educação em geral e os da função profissional especializada. Todas essas contradições, ressalta Santos (1997, p. 189), “... criam pontos de tensão tanto no relacionamento da universidade com o Estado e a sociedade como no interior das próprias universidades, enquanto instituições e organizações”. É nesse contexto que para ele ocorre a tríplice crise da universidade: de hegemonia, de legitimidade e institucional.

A crise de hegemonia resulta da contradição entre a produção da alta cultura, incumbida de formar as elites desde os seus primórdios, e a produção de padrões culturais médios responsáveis por produzir conhecimentos úteis para as modificações sociais e para a formação da força de trabalho necessária ao desenvolvimento industrial. A crise de legitimidade é resultante da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados que historicamente ficaram restritos a poucos, e

as exigências sociopolíticas da democratização da igualdade de oportunidades decorrentes da expansão. A crise institucional é decorrente da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos que a universidade sempre perseguiu e a submissão cada vez mais crescente aos critérios de eficácia e de produtividade provenientes do mundo empresarial, esta última crise foi pavimentada e fortalecida pelo neoliberalismo educacional presente na educação superior.

O presente texto tem por escopo abordar a expansão da educação superior no Brasil sob o viés da racionalidade neoliberal e tem como questão norteadora: Em que medida os dados do Censo da Educação Superior de 2022 comprovam a supremacia do mercado atuando na educação superior brasileira? As reflexões aqui apresentadas partem do objetivo geral de construir um panorama dos dados da educação superior no Brasil, trazendo elementos teóricos que possam explicar o avanço do mercado sobre a oferta da educação superior, seus impasses e desafios. Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza básica, exploratório quanto aos objetivos, qualitativo quanto à abordagem do problema e bibliográfico e documental quanto aos procedimentos (Flick, 2009; Minayo, 2001). Está ancorado no método analítico-hermenêutico (Paviani, 2013) e seu referencial teórico são os escritos de Antunes (2020), Ball (2005), Bianchetti e Sguissardi (2017), Dardot e Laval (2016), Laval (2004), Nussbaum (2015), Santos (1997) Santos e Almeida (2008), entre outros. O texto está organizado em quatro seções, sendo a primeira dedicada aos aspectos introdutórios, a segunda seção destinada ao aprofundamento teórico sobre a temática do neoliberalismo e seus impactos no Estado e na educação, a terceira seção reservada à análise dos dados do Censo da Educação Superior de 2021 e, por fim, a quarta e última seção, que apresenta as principais conclusões do estudo.

Portanto, a pesquisa possui relevância social e científica à medida que permite, por meio dos dados apresentados, auxiliar as instituições

sociais a planejarem, implementarem e avaliarem as políticas públicas de educação superior. Dentro desse quadro, não é novidade que as políticas públicas para a educação superior passem por uma série de tensionamentos que refletem diretamente no papel exercido enquanto setor estratégico para o desenvolvimento nacional. O avanço da racionalidade neoliberal e do setor privado tem colocado em xeque a missão histórica da universidade e tornado o ensino superior uma mercadoria, uma *commodity* para ser vendida, comprada e descartada como tudo o que existe na sociedade de consumo capitalista. Tal condição dissolve os grandes compromissos da educação superior como elemento estratégico para o desenvolvimento de uma nação justa e democrática. Os dados apresentados a partir do Censo da Educação Superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022a) demonstram o avanço do setor privado e, como consequência, evidenciam a precarização da pesquisa, do ensino e da extensão na educação superior.

O papel do neoliberalismo na corrosão do estado e da educação: uma nova racionalidade

A compreensão mais ampla do processo de profunda descaracterização da formação em nível superior demanda que analisemos os fundamentos e interesses que estão por trás de uma ressignificação do papel do Estado que, sob o jugo de uma racionalidade neoliberal, tem regulamentado e até incentivado a expansão de instituições de educação superior com valores acadêmicos fragilizados em nome do lucro e da concorrência.

Dardot e Laval (2016) apresentam, na obra *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, uma contundente crítica ao neoliberalismo como produtor de subjetividades, que afeta drasticamente não

somente o papel do Estado, mas o modo como cada indivíduo concebe a própria existência pela lógica da competitividade.

De diferentes origens, que vão desde o capitalismo e do liberalismo clássico até a forma como o concebemos na atualidade, o neoliberalismo vai além do que compreendemos como um regime econômico, pois não regula somente o mercado, mas as subjetividades, fazendo com que as relações humanas fiquem submetidas à regra do lucro máximo em todas as dimensões. Homens e mulheres deixam de ser trabalhadores, tornam-se empreendedores de si, que percebem a própria vida como uma empresa, na qual o cálculo custo-benefício é exigido em cada ação cotidiana, sem que tenham qualquer segurança contra os possíveis riscos inerentes à lógica do mercado (Dardot; Laval, 2016).

O neoliberalismo como nova racionalidade pretende organizar a ação dos governos e dos governados, ganhando espaço por conta do esgotamento da democracia liberal, promovendo, dessa forma, um fenômeno no qual o governo adota para si a lógica do direito privado, replicando as mesmas regras das empresas. Dardot e Laval (2016) nos permitem compreender como o neoliberalismo não preconiza o fim do Estado, mas uma ressignificação do seu papel, que deixa de ser financiador do bem-estar social, para se tornar coercitivo, um protetor supremo da concorrência, da estabilidade monetária e do direito privado.

Partindo do pressuposto de que a concorrência gera mais liberdade de escolha, cada indivíduo passa a ser o responsável pela definição de sua trajetória, para isso, é necessária a flexibilidade, a adaptação e a submissão às condicionantes econômicas mais variadas. Tal postura faz com que o Estado não precise mais ser forte na oferta das condições mínimas de dignidade para a vida humana, como saúde e educação, por exemplo, o Estado de bem-estar social é considerado pelo neoliberalismo como uma fonte de desperdícios, um fardo que atrasa a prosperida-

de (Dardot; Laval, 2016).

Para Dardot e Laval (2016), as drásticas mudanças no papel do governo são revertidas em políticas concretas, que geram o retrocesso de direitos adquiridos e o fim da solidariedade entre os grupos e gerações. O que presenciamos é um Estado encarregado de reformar e administrar a sociedade para colocá-la a serviço das empresas. Surge a forma da governança, atrelada à lógica gerencial, que coloca o Estado sob o controle de instâncias supragovernamentais e privadas, as quais passam a definir os objetivos das políticas, as metas a serem atingidas, gerando uma hibridação do público-privado cada vez mais intensa (Dardot; Laval, 2016).

Cresce, dentro do próprio agente público, um novo modelo de racionalização do Estado, que promove o desmonte dos serviços públicos, considerados onerosos para o crescimento econômico do país. Terceirização, auditoria, regulação por agências especializadas, individualização das remunerações, flexibilização do pessoal, descentralização dos centros de lucro, indicadores de desempenho, entre outros, são instrumentos que mostram a adaptação do Estado à realidade do mercado e da globalização (Dardot; Laval, 2016).

Uma nova ideia de Estado não deixa a educação ileso, ao contrário, faz com que o mercado, com a ajuda do poder público e das políticas educacionais, passe a regular a formação nos mais diferentes níveis. Educação e imprensa são recrutadas na difusão desse novo modelo de racionalidade neoliberal e, em virtude disso, afetadas drasticamente na sua essência.

Dardot e Laval (2016) explicitam alguns dos impactos causados pela invasão da lógica neoliberal à formação humana. Inicialmente, é preciso considerarmos que o sujeito neoliberal é visto como proprietário de “capital humano”, capital que ele precisa acumular com base em cálculos

de custo e benefício, ou seja, o conhecimento como meio para a formação integral perde seu sentido, agora, vale a lógica da formação flexível, capaz de se adaptar às oscilações do mercado, “... o sujeito não vale mais pelas qualidades estatutárias que lhe foram reconhecidas durante sua trajetória escolar e profissional, mas pelo valor de uso diretamente mensurável de sua força de trabalho” (Dardot; Laval, 2016, p. 352).

Segundo os autores, a educação, no neoliberalismo, recebe a função de preparar os sujeitos para funções econômicas especializadas e para o espírito do capitalismo, uma formação, se é que podemos chamá-la de formação, para a lógica adaptativa, para vencer no processo concorrencial e empresarial.

Dardot e Laval (2016) chamam a atenção para o fenômeno da financeirização, que faz com que grandes oligopólios abram seus mercados de ações e passem a ter o mercado financeiro como agente disciplinante. E como isso atinge a educação? Para se tornar potencialmente concorrencial, capaz de atrair investidores, o Estado passa a aderir aos parâmetros de um conjunto de instâncias supragovernamentais, que impactam desde a definição dos currículos escolares, até as formas de avaliação.

A interpretação do fenômeno educativo se torna numérica, o que exclui fatores não quantificáveis da experiência formativa. Nessa perspectiva atroz, as ações escolares passam a ser medidas pela régua do desempenho e da concorrência, as avaliações em larga escala se multiplicam e materializam novos instrumentos de poder. O bom desempenho passa a ser recompensado, o mau desempenho punido e, assim, são alimentadas novas formas de eficiência produtiva e desempenho individual. Presume-se, erroneamente, que avaliar pode resolver todos os problemas que prejudiquem a eficácia dos sistemas (Dardot; Laval, 2016).

Dardot e Laval (2016) nos instigam a pensar como o sequestro do Estado pela racionalidade neoliberal é nocivo e destrói a solidariedade,

as formas de coletividade e a democracia. Levam-nos a assimilar como o mercado se infiltra no que antes considerávamos como público, seja pela adoção das formas de organização do privado, seja pela parceria público-privada, seja pela definição das políticas com base em metas, seja pela fetichização dos resultados mensuráveis. Os caminhos de ação do neoliberalismo são múltiplos e difusos ao mesmo tempo e, ainda assim, convincentes, pois se fundamentam em um poderoso *regime de evidências*, capaz de convencer até os setores historicamente mais críticos. Ao pensarmos no objetivo deste estudo, convém, imbuídos das ideias de Dardot e Laval (2016), nos questionarmos, como se comporta o Brasil diante deste fenômeno de mercadorização de todas as dimensões da vida humana, sobretudo, da educação superior?

Bianchetti e Sguissardi (2017) nos ajudam a interpretar como essa nova racionalidade neoliberal se materializa no cenário educacional brasileiro, em especial, na educação superior, corroendo, dessa forma, o que tratamos por formação humana. Para os autores, a universidade é convertida em *commodity*, ou seja, passa a ser comercializada em larga escala.

O caso brasileiro, segundo Bianchetti e Sguissardi (2017), mostra que houve uma expansão da oferta de educação superior, mas este crescimento ocorreu em instituições com características que eram exclusivas às empresas. Fenômeno que, para os autores, tem um marco importante na regulamentação da abertura de capital das empresas educacionais, em outras palavras, no final de década de 1990, o governo autorizou que monopólios e oligopólios educacionais pudessem vender suas ações na bolsa de valores, fato que marca a financeirização mais explícita da educação e seu sacrifício no altar do mercado.

Para Bianchetti e Sguissardi (2017), além da permissão para a abertura do capital destes conglomerados educacionais, o Estado ainda representou, por um bom tempo, a principal receita destas instituições privadas por meio do repasse de recursos públicos provenientes de políticas públicas, como foi o caso do Programa de Financiamento Estudantil (FIES), chegando, em 2014, a representar 44% da receita do grupo Kroton, por exemplo. Ou seja, o que vimos foi a drenagem de dinheiro público em instituições com pouco, ou nenhum compromisso com valores acadêmicos e humanísticos. Os autores não objetivam, com isso, retirar o mérito do FIES no acesso das classes populares à educação superior, mas nos mobilizam a refletir sobre como aconteceu este acesso, além disso, sobre como o Estado se eximiu da sua função na oferta de um bem público, a educação, terceirizando-a ao setor privado.

Por fim, Bianchetti e Sguissardi (2017) reiteram que, mesmo com o crescimento das vagas na educação superior pública, registrado nas últimas duas décadas, o salto das matrículas no setor privado foi muito maior, chamando atenção ainda para o crescimento na modalidade a distância. Para os autores, o Estado deixou de ser financiador, para se tornar avaliador, em alguns casos, terceirizando para empresas privadas até a função de avaliar.

Expansão da educação superior e a lógica perversa do mercado

A expansão e democratização da educação superior no Brasil foram intensificadas como política pública a partir da primeira década do século XXI. São consideradas duas motivações para o avanço em tais políticas: (i) a interiorização da educação superior (Trevisol; Balsanello; Bastiani, 2022); e (ii) a democratização e ampliação do acesso à educação superior como condição imprescindível para a justiça social

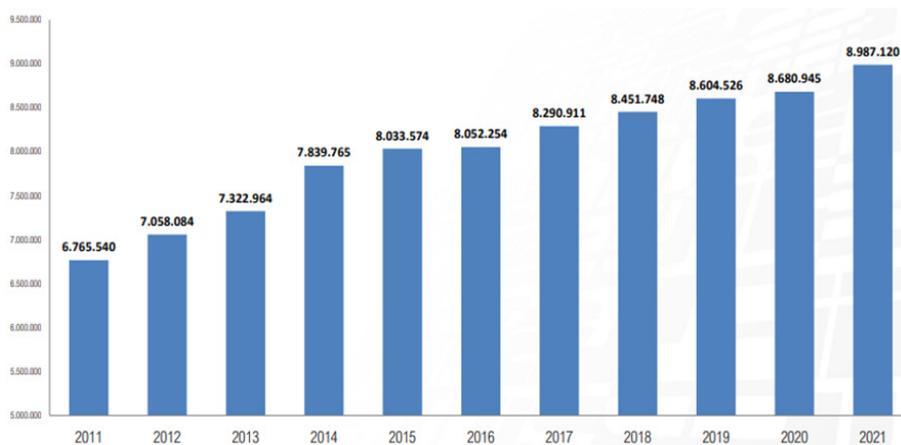
e para a superação de desigualdades sociais históricas (Almeida, 2016; Biancheti; Sguissardi, 2017; Dias, 2018; Santos; Almeida, 2008; Sguissardi, 2015). Os Planos Nacionais de Educação (PNE) já indicam em suas metas e objetivos os compromissos que o país deveria assumir como prioridade para o início do século XXI.

O PNE (2001-2010) propõe “promover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” e “estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país”. Já o PNE (2014-2024) reafirma os compromissos e define como meta

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

As indicações contidas nos Planos Nacionais de Educação desaguam na implementação de políticas públicas que pretendem assegurar esse projeto educacional para o país. Dentre elas, destacam-se: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) aprovado pelo Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007; Lei n. 12.711/12, também conhecida como a “Lei de Cotas”, o Programa Universidade para Todos (Prouni) aprovado pela Lei n. 11.096/2005 e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) instituído pela Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. As políticas citadas possuem como objetivo principal democratizar o acesso de jovens, sobretudo, oriundos da escola pública à educação superior. Notadamente é perceptível a ampliação de vagas, matrículas e a expansão de *campi* de universidades públicas para o interior do país. A Figura a seguir exemplifica o crescimento de 38,8% no número de matrículas na educação superior na última década.

Figura 1 - Número de matrículas em Cursos de Graduação e Sequencial – Brasil 2011-2021



Fonte: censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2022)

Nota-se um crescimento de matrículas no ano de 2022. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior (CES) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022a), o número de matrículas alcançou 9.443.517, destas, 7.367.080 são ofertadas por instituições privadas com e sem fins lucrativos e 2.076.217 por categoria administrativa pública. A rede privada apresenta uma tendência de crescimento, verificada pelo aumento de 6,6% quando comparado aos dados de 2021. A rede privada apresentou uma pequena variação negativa de -0,1% em 2022. Embora os dados revelem, em primeiro momento, uma visão positiva da expansão da educação superior, um olhar mais crítico questiona a relação expansão e qualidade da educação. O crescimento no número de matrículas não significa propriamente a democratização do acesso à educação superior. Como adverte Sguissardi (2015), é importante não confundirmos democratização com massificação. A democratização, para além da simples ampliação de vagas ou aumento de matrículas, está preocupada com a qualidade educacional,

com a inclusão social, com a justiça e com a inserção desses jovens no ambiente de trabalho. Por outro lado, a massificação centra-se apenas na oferta de vagas sem preocupações com a qualidade, o seu único objetivo é atrair clientela e aumentar os lucros para empresas privadas que atuam na educação superior. Como apontam Bianchetti e Sguissardi (2017), são empresas de capital aberto na bolsa de valores que tratam e entendem a educação como *commodity*, um produto para ser comercializado e consumido com o objetivo de gerar lucro, ainda que cause o esvaziamento de sentido e a precarização da formação universitária.

Nessa engrenagem do sistema produtivo capitalista, como pontua Laval (2014), a educação superior é invadida por uma onda neoliberal que progride em dois sentidos: (a) como uma ideologia da profissionalização e da formação para o emprego com cursos que sejam rápidos e práticos para responder às demandas do mercado produtivo (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2016; Nussbaum, 2015; Trevisol; Almeida, 2019); e (b) como um grande mercado que objetiva o lucro por meio da oferta de vagas e de IES. Nesse ínterim, Chauí (2001), em um texto de mais de duas décadas, aponta que esse tipo de universidade mercadológica é operacional e está a serviço dos ditames do mercado financeiro, de tal forma que corrói o sentido de universidade clássica que estava voltado ao conhecimento desinteressado. Na mesma esteira, para Wolf (1993, p. 55), “a universidade na sociedade capitalista é (como) uma corporação dirigida por administradores e curadores no interesse da instituição e dos capitalistas”. Ao propor que a universidade nesse modelo seja administrada por empresários, o autor evidencia que existe uma forte tendência de diminuir os aspectos pedagógico-formativos e compromissos com o bem público para a adoção de formas organizacionais que garantam, em primeiro lugar, o retorno monetário para a instituição, para o mercado e para a competitividade entre países.

A educação superior, nesse contexto, adquire potencial financeiro

e se torna um campo disputado por conglomerados empresariais-privados que a veem como o grande mercado do século XXI. Tem razão Almeida e Batistela (2011), quando expõem que se estabelece um convênio da educação superior com o setor privado com o “falso” argumento que por meio dessa parceria teremos uma democratização do acesso à educação superior. Tal processo é definido por Dagnino (2011) como universidade-empresa, expressão utilizada para resumir a entrada do setor privado no campo acadêmico. A abertura para a entrada da iniciativa privada (sem a definição de critérios acadêmicos) torna o ensino superior um bem privado, regido pelos ditames neoliberais de produção, de lucro e de gestão (Ball, 2005; Laval, 2004; Trevisol; Bechi; Lesnieski, 2022). Tal condição da privatização da educação superior é comprovada pelo número de Instituições de Educação Superior (IES) privadas.

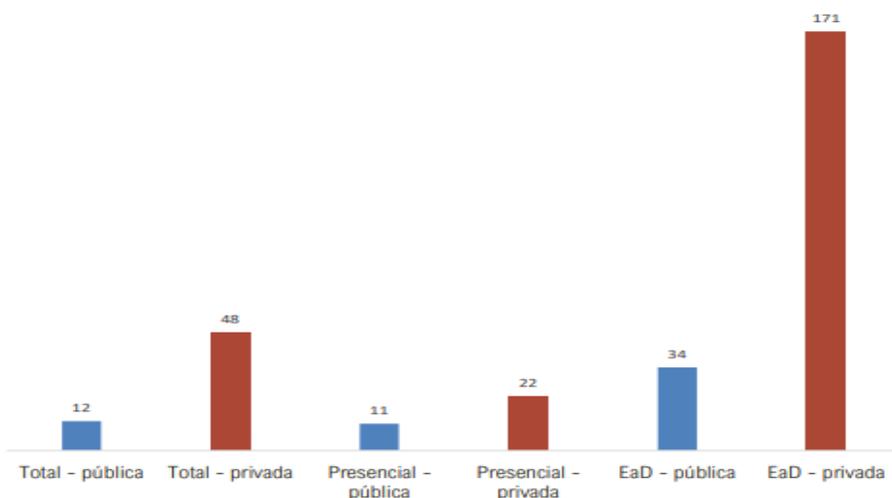
De acordo com os dados do Deep/Inep relativos ao Censo da Educação Superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022a), o Brasil conta com 2.595 IES, destas instituições 312 são IES públicas e 2.283 são IES privadas (com 1.449 instituições com fins lucrativos e 834 sem fins lucrativos). Dessa totalidade, 76,9% são faculdades, 13,6%, centros universitários, 7,9%, universidades e 1,6% institutos federais (IFs) e centros federais de educação tecnológica (Cefets). Quanto à categoria administrativa, 87,8% das IES são privadas e 12,2%, públicas, sendo: 4,6% federais, 5,2% estaduais e 2,4% municipais. Ainda se constata que 78% das matrículas estão concentradas na rede privada. O CES (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022a) salienta que na rede privada existe um perfil de oferta que difere em relação à oferta de EaD. Enquanto nas IES privadas com fins lucrativos apenas 34% dos estudantes frequentam cursos presenciais, nas IES sem fins lucrativos esse percentual salta para 76%. Desse modo, as IES privadas sem fins lucrativos mantêm predo-

minantemente o ensino presencial. Outro dado que comprova o avanço do setor privado na educação superior é relativo ao número de matrículas. De acordo com o CES (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022a), no ano de 2021, o Brasil possuía 9.443.517. Ainda cabe informar, em forma de análise crítica, que do total de 43.085 cursos ofertados, 10.856 são ofertados pela categoria administrativa pública e 32.229 cursos são ofertados pela rede privada.

O avanço do setor privado na educação superior promove um enxugamento dos seus processos e institui uma lógica de gestão e de organização similar às adotadas por empresas (Biancheti; Sguissardi, 2017; Dardot; Laval, 2016; Trevisol; Almeida, 2019). A lógica da empresa flexível (Antunes, 2020) ou da competitividade concorrencial (Laval, 2004) impõe um processo de enxugamento que, entre as diversas perversidades, tem levado à precarização do trabalho docente (Antunes, 2020; Frigotto, 2009; Hypolito, 2012). Nesse sentido, segundo o CES (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022a), são 324.798 professores em exercício. Destes, apenas 151.425 professores atuam na educação privada para atender as 7.367.080 matrículas. Quando observado o regime de trabalho, no CES (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022a) na rede pública, o número de docentes em tempo integral na última década aumentou 33,7%, enquanto neste mesmo período, ainda que tenha o maior número de matrículas e cursos, na rede privada houve uma queda de 13,6% dos docentes horistas, de 3,2% dos professores de tempo parcial e 1,7% dos docentes de tempo integral. Na rede privada, 42,8% são tempo parcial, 30,01% são horistas e apenas 25% são professores de tempo integral. Os dados anunciam as condições de trabalho inseguras e precarizadas a que professores estão sujeitos quando a educação adota modelos de gestão típicos do mundo empresarial. Ainda se destaca que, no setor privado, o número de mestres e doutores, bem como a porcentagem de

tempo integral é mantida à risca do que determina o Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Em relação ao número de estudantes por docente, o CES (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022a) apresenta dados alarmantes, relativos especialmente à modalidade EaD, que predominantemente é oferecida pela rede privada.

Figura 2 - Razão aluno-docente na educação superior por rede e a modalidade de ensino



Fonte: censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2023)

Os dados sugerem a precarização do trabalho docente, especialmente na rede privada. No total, a média de estudantes por docente na rede privada é de 48, na modalidade presencial 22 e na modalidade EaD chega ao impressionante número de 171 estudantes por docente. Quando os dados são cruzados, a precariedade do trabalho docente fica mais latente ao interligar-se com a predominância de horistas com especialização. A objetividade pelo lucro compromete a qualidade, os aspectos formativos e pedagógicos e precariza o trabalho e a carreira docente.

Destaca-se, de acordo com o CES (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022a), o curso de Pedagogia ofertado na modalidade EaD na rede privada apresenta 42% de professores com titulação de doutor e 44% com titulação de mestres. Sugere-se, a partir dos dados, que 14% dos professores que atuam nos cursos de Pedagogia na modalidade EaD não possuem formação em nível de mestrado e doutorado.

Em relação às vagas, segundo o CES (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022a), foram oferecidas mais de 4,7 milhões de vagas em cursos de graduação, destas, 4.057.718 são vagas novas e 682.346 são vagas remanescentes. A rede privada, majoritariamente ofertou 96,4% das vagas e a rede pública ofertou 3,6%. Quando observadas as vagas remanescentes, 97% foram ofertadas por IES da rede privada. Deste contingente, das novas vagas oferecidas em 2021, 20,2% foram preenchidas, enquanto apenas 9% das vagas remanescentes foram ocupadas no mesmo período. Os dados permitem, a partir de Sguissardi (2015), levantar o questionamento se de fato temos uma democratização da educação superior ou estamos caminhando para a massificação de vagas? A oferta de vagas novas ou remanescentes segue um compromisso com a qualidade ou caminha de mãos dadas com a oferta indiscriminada de vagas para atrair clientes-consumidores dispostos a pagar por um diploma que não se revela significativo nem para a formação humana e nem para a formação profissional? Quando relacionamos a modalidade de oferta, a modalidade a distância (EaD) apresenta um crescimento consolidado na última década e com predominância de oferta pela rede privada.

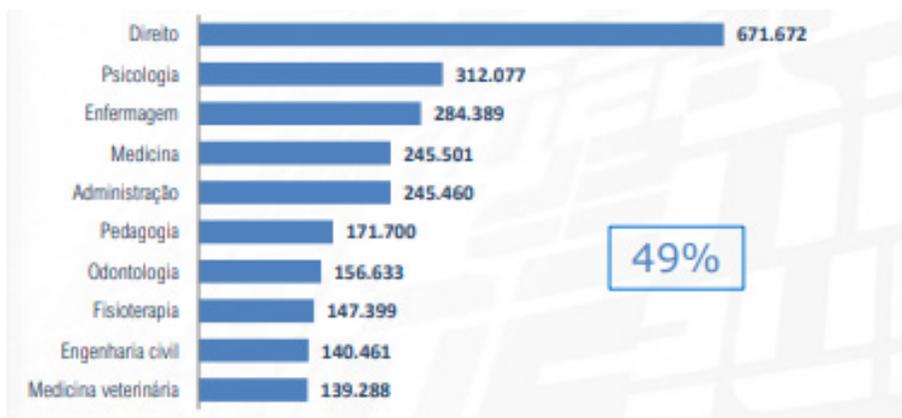
Figura 3 - Proporção de vagas ocupadas, por tipo de forma de ingresso e por modalidade de ensino



Fonte: censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2023)

Na última década, a modalidade EaD apresentou um crescimento de 474%, enquanto a modalidade presencial registrou, nos últimos dez anos, um balanço negativo, com a diminuição de 23,4% no número de ingressos. Quando analisados apenas os anos de 2020 e 2021 a modalidade EaD apresentou uma variação positiva de 23,3%, já os cursos presenciais registraram um balanço negativo de 16,5%. No ano de 2021, a modalidade EaD apresentou 62,8% de todas as vagas ofertadas. A rede privada responde por 87,5% do ingresso na modalidade EaD e a rede pública responde por apenas 12,5% das entradas. Cabe destacar que, no ano de 2022, foi registrada uma quebra da tendência de diminuição no número de ingressantes em cursos presenciais com um leve aumento nos ingressantes nesta modalidade. A expansão da modalidade EaD está intrinsecamente ligada com a atuação do setor privado. No limite ideológico, os defensores da expansão da educação superior defendem que a atuação de redes privadas democratiza o acesso, uma vez que o Estado, como ente público, não teria condições de arcar com as demandas de estudantes.

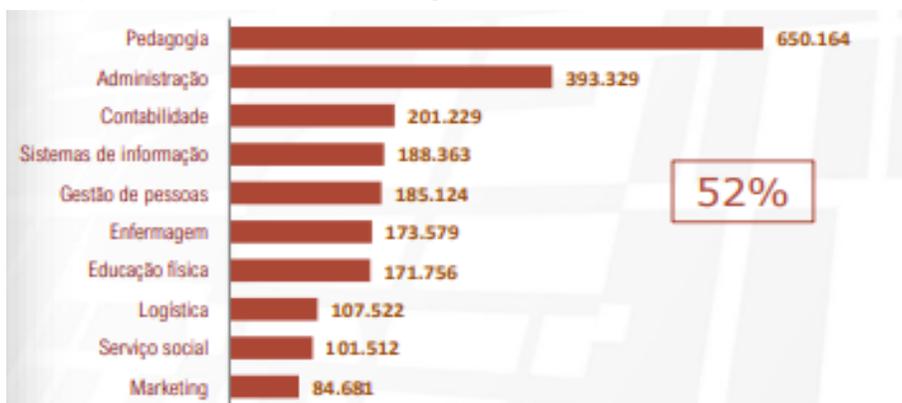
Figura 4 - Os 10 maiores cursos de graduação ofertados na modalidade presencial



Fonte: censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2023)

Referente aos 10 maiores cursos oferecidos em modalidade EaD figura uma alternância: o curso de Pedagogia, que ocupa a sexta posição na modalidade presencial, na modalidade EaD passa a ocupar a primeira posição, com mais de 650.164, seguido da Administração, com 393.329.

Figura 5 - Os 10 maiores cursos de graduação ofertados na modalidade EaD



Fonte: censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2023)

Assim, as modalidades de oferta também devem ter flexibilidades para atender uma massa de estudantes oriundos de camadas populares que precisam congrega os estudos com o trabalho. Como pontua Santos (2010, p. 194), “[...] a explosão da população universitária, a alteração significativa da composição de classes do corpo estudantil e a ampliação dos quadros de docentes e investigadores possibilitaram a massificação da universidade”, porém, formalizou-se dois tipos de educação superior – uma universidade de elite e outra de massa. Tem razão Fávero (2010), quando observa que a explosão da população universitária ocorrida desde os anos 1960, mais intensificada nos anos 1990 e no início do século XXI, possibilitou a massificação da universidade, que, então, deixou de ser privilégio de poucos e passou a ser espaço de muitos. A alta cultura formativa continuou a fazer parte de um pequeno número de universidades de prestígio, enquanto o crescimento de um grande número de universidades particulares se proliferou e se comprometeu em fornecer “conhecimento de massa” com pouca qualidade para um grande número de estudantes, especialmente, com a entrada da modalidade EaD de oferta para facilitar que estudantes com perfil trabalhador possam frequentar um curso superior.

Figura 6 - As 10 maiores IES, em números de matrículas em curso de graduação a distância Brasil – 2021

NOME DA INSTITUIÇÃO	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	TOTAL DE MATRÍCULAS
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	Privada	Centro Universitário	537.524
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera	Privada	Universidade	449.741
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	Privada	Universidade	310.152
UNIVERSIDADE CESUMAR	Privada	Universidade	264.672
UNIVERSIDADE PAULISTA	Privada	Universidade	262.794
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	Privada	Centro Universitário	205.065
UNIVERSIDADE ANHANGUERA	Privada	Universidade	197.968
UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	Privada	Universidade	95.079
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	Privada	Centro Universitário	86.178
CENTRO UNIVERSITÁRIO FAEL	Privada	Centro Universitário	79.521

Fonte: censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2023)

Os conglomerados educacionais na educação superior são a síntese da atuação do mercado. Como bem pontuado por Bianchetti e Sguissardi (2017), os grupos privados tratam a educação superior como *commodity*. Tais grupos se fixam especialmente em centros urbanos mais populosos, nos quais a presença de clientela, seja pelo número, seja pela pressão para diplomar-se, está assegurada. Essas grandes empresas são consideradas, à maneira de Almeida (2016), como *vikings*. A metáfora empregada se justifica ao considerar que a entrada de capital de investimento não possui bandeira ou nação. Em princípio, esses investimentos não possuem compromissos com os valores acadêmicos ou humanísticos. O objetivo principal é disputar espaço no mercado educacional. Por esse motivo, essas empresas são de capital aberto e, muitas vezes, negociadas na bolsa de valores.

A oferta educacional está centrada no ensino, com pouco ou nenhum compromisso com a pesquisa e a extensão, uma vez que no Brasil é difícil extrair lucratividade de atividades de extensão e pesquisa. Como ponderado por Almeida (2016), as instituições consideradas o modelo da metáfora dos *vikings* são mais rápidas e ferozes, interessam-se pelo butim de guerra da graduação profissional e de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Ao estabelecerem seus conglomerados e oligopólios, por meio de fusões e aquisições, disfarçadas como parcerias, como primeira medida iniciam um planejamento de gestão que visa reduzir custos e otimizar lucros. Na prática, como bem evidencia Almeida (2016), isso significa desativar programas de maior custo operacional, massificar matrículas, demitir doutores, contratar professores horistas, flexibilizar a oferta de cursos rápidos, unir turmas, empregar tecnologias gerenciais, ampliar o número de estudantes por professor, plataformizar a educação, reduzir ou extinguir componentes considerados inúteis para formação profissional e investir fortemente em ações de marketing. Dentre os fatores perversos oriundos do controle empresarial da

educação, encontra-se a redução de componentes ou cursos formativos alinhados às humanidades.

Ocorre, neste sentido, que a entrada do setor privado na educação superior é proporcional com a recusa da responsabilidade do Estado de ofertar a educação como um bem público. Seu papel, de acordo com Bianchetti e Sguissardi (2017), torna-se de mediador, regulador de uma atividade que passa a ser terceirizada. O preocupante é que a regulação e a mediação podem ser compradas e vendidas, de tal modo, que os empresários da educação, por meio de suas influências políticas, conseguem articular internamente regras e normatividades que assegurem seus interesses e a expansão de suas atividades. A relação pouco transparente entre Estado e Capital, público e privado, deixa margem para fundadas dúvidas a respeito de quem e como a regulação, a partir de um órgão público, vai regular (Bianchetti; Sguissardi, 2017).

Para concluir, a entrada do setor privado na educação superior tem comprometido a formação profissional e humanística desinteressada ou desconectada do viés utilitarista-capitalista, para se tornar uma formação interessada no lucro e destituída dos aspectos formativos para a vivência cidadã. Sendo assim, de acordo com Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 105), “[...] quando a educação se torna uma mercadoria, a baixa qualidade formativa não somente é prioridade, como passa a ser uma necessidade”. O estandarte da máxima eficiência empresarial na educação superior coloca em xeque a formação superior qualificada e relevante para a democracia.

Considerações finais

O objetivo de nosso texto foi o de abordar a expansão da educação superior no Brasil sob o viés do neoliberalismo, na intenção de mostrar de que forma os dados do Censo da Educação Superior de 2022 com-

provam a supremacia do mercado atuando na educação superior brasileira. Para tanto, apresentamos na primeira seção a corrosão do Estado produzido pela racionalidade neoliberal, para, em seguida, na segunda seção, abordar como a expansão da educação superior, pavimentada por tal racionalidade, ocorreu por meio da lógica perversa do mercado.

Em primeiro plano, a educação superior no Brasil é considerada como estratégica para o desenvolvimento da nação e um direito constitucional de todo o cidadão. Por esse motivo, o espaço universitário é considerado do ponto de vista ético, como um bem público e um direito social, pois tem a finalidade essencial de formação de sujeitos para o exercício da cidadania e da vivência democrática. Entretanto, a lógica do capital e do mercado acaba por corroer o papel social da universidade. O avanço das políticas neoliberais, iniciadas a partir da década de 1990, acaba por diluir o papel democrático da universidade ao reforçar a busca pelo lucro. A universidade se torna empresa e passa a operar pela lógica gerencialista típica do mundo empresarial. Nesse sentido, o mercado ancorado na racionalidade neoliberal diminui o potencial da universidade a um espaço de formação de mão de obra “barata” para suprir as exigências do mercado cada vez mais globalizado e competitivo.

Um aspecto que se mostrou evidente no estudo realizado é que a democratização da educação superior não pode ser confundida com a massificação. A democratização, para além da ampliação de vagas, requer qualidade educacional, inclusão e justiça social, bem como inserção democrática no mercado de trabalho. A massificação por sua vez, enquanto estratégia da racionalidade neoliberal, está preocupada com o lucro e tem transformado a educação em *commodity*, ou seja, um produto que pode ser comercializado e consumido para quem puder pagar. Sendo assim, a lógica neoliberal não deseja que a educação superior seja um tempo e espaço para que os jovens, especialmente das camadas populares, possam ter a oportunidade de acessar o conhecimento científi-

co e cultural historicamente acumulado que pode proporcionar consciência crítica e autonomia intelectual. Ao contrário, é fundamental para o êxito da racionalidade neoliberal que os cursos universitários sejam instrumentais, utilitários, rápidos e sob medida, para que os jovens que tiverem mais sorte e vencerem no perverso jogo da competitividade, sejam absorvidos ou jogados no mercado para venderem sua força de trabalho e sejam subservientes para ampliar e consolidar a “servidão voluntária”, imprescindível para o sucesso do neoliberalismo.

Concluiu-se, ao final do texto, que a expansão quantitativa de vagas na educação superior ocorreu, majoritariamente, pelo setor privado, com fragilidades acadêmicas, como demonstrado na relação professor/aluno. Enquanto a modalidade a distância cresce desreguladamente, a modalidade presencial apresenta queda, fato que materializa a tão difundida flexibilidade, em que cada acadêmico se torna o único responsável pelo seu percurso, torna-se *um empreendedor de si*, isentando o Estado, cada vez mais, de sua responsabilidade no financiamento de um nível de ensino crucial para o avanço do nosso país. Quando a universidade se torna uma *commodity*, seu valor é mensurado pelas suas condições de gerar capital, liquidez financeira e potencial monetário; como consequência, é esvaziada ou são restringidos os aspectos formativos e pedagógicos, colocando em ameaça a pesquisa, a extensão e o ensino. Os apontamentos e conclusões descritos ao longo do texto evidenciam os perigos do avanço do setor privado na educação e se posicionam criticamente frente às políticas públicas de educação que privilegiam a atuação indiscriminada de grupos econômicos.

Referências

ALMEIDA FILHO, Neomar. A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: colleges vs. Vikings.

Revista Lusófona de Educação, n. 32, p. 11-30, 2016.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; BATISTELA, Airton Carlos. A relação universidade pública & setor produtivo na América Latina: mais impasses que possibilidades. *In*: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). **Políticas educacionais de ensino superior no Século XXI: um olhar transnacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v, 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2017.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. **Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm#:~:text=LEI%20No%2010.260%2C%20DE%2012%20DE%20JULHO%20DE%202001.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,Superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias Acesso em: 20 de ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.096/2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de as-**

sistência social no ensino superior. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Lei n. 12.711/12. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002.** Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Manual de Preenchimento do Censo da Educação Superior 2021: módulo Instituição de Educação Superior (IES). Brasília, DF: Inep, 2022e.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Censo da Educação Superior 2022: módulo Instituição de Educação Superior (IES). Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 11 de out./2023.

BRASIL. **Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_

ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9235-15-dezembro-2017-785940-publicacaooriginal-154513-pe.html>. Acesso em: 12 set. 2023.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DAGNINO, Renato. A relação universidade-empresa no Brasil e o argumento da Hélice Tripla. *In:* DAGNINO, Renato; THOMAS, Hernán (org.). **A pesquisa universitária na América Latina e a vinculação universidade-empresa.** Chapecó: Argos, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade em tempos de precarização e incertezas. **Avaliação**, v. 23, n. 3, p. 736-753, nov. 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FÁVERO, Altair A. Políticas educacionais e os desafios da universidade no século XXI. *In:* ALMAIDA, Maria de Lourdes Pinto de; MENDES; Vitor Hugo (org.). **(Des)construção da universidade na era do “pós”:** tensões, desafios e alternativas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Art-med, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classes. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QFXsLx9gvgFvHTcmfNbQKQL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 abr 2023.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. Educação: teoria e prática. Educação: **Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3VV-1NIg>. Acesso em: 16 mai. 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**. 2. ed. Caxias do Sul: Educ, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Neomar. **A Universidade no Século XXI**: para uma Universidade Nova. Coimbra, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc., Campinas**, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out./dez., 2015.

TREVISOL, J. V.; BALSANELLO, G.; BASTIANI, S. C. de. As políticas e as dinâmicas da interiorização da pós-graduação em Santa Catarina: um estudo sobre a região oeste. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023030, 2022.

TREVISOL, Marcio G; BECHI, Diego; LESNIESKI, Marlon Sandro. A racionalidade neoliberal em ataque às políticas educacionais: a cultura do gerencialismo e da performatividade na educação superior. In: FÁVERO, Altair A; TONIETO, Carina; CONSÁLTER, Evandro; CENTENARO, Junior B (orgs). **Leituras sobre a pesquisa em políticas educacionais e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022.

TREVISOL, Marcio G; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019.

WOLF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 1993.

Capítulo 14

AS DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E O AVANÇO DO NEOTECNICISMO

Diego Bechi – SME Tapejara
Lidiane Limana Puiati Pagliarin - UFFS

Introdução

Os fundamentos e as políticas educacionais abrangem diferentes concepções, por vezes antagônicas, sobre o papel da educação, em especial da educação básica pública, no contexto de acumulação flexível. Por conta disso, torna-se importante refletir sobre a ascensão, as características, os precursores, as bases epistemológicas e as ingerências do neotecnicismo no contexto das reformas educacionais no Brasil. A racionalidade toyotista/neoliberal preconiza a formação de sujeitos complacentes à lógica produtivista e meritocrática, à privatização dos serviços públicos e à redução do papel do Estado no financiamento de políticas sociais, a fim de elevar a lucratividade dos mais ricos e o crescimento econômico dos Estados nacionais. Neste sentido, a “pedagogia neotecnicista” investe sobre bases epistemológicas que têm, como fundamento, o princípio da autonomia com o intuito de conduzir, de forma astuta, um processo de responsabilização dos sujeitos pelas suas condições de vida – um importante mecanismo de formação de uma subjetividade empresarial. Assim sendo, vem à tona uma questão importante, levantada por Luiz Carlos de Freitas, na Conferência Brasileira

de Educação, de 1992, tendo por base a trajetória percorrida até então pela educação brasileira, a saber: “Conseguiremos escapar ao neotecnicismo?” (Saviani, 2019, p. 513).

Ao refletir sobre os avanços do neotecnicismo nas reformas curriculares, parte-se do pressuposto de que as políticas e as propostas educacionais não são neutras, pois sofrem influência de crenças, valores e expectativas da sociedade, bem como a interferência de concepções político-econômicas e ideológicas do Estado. Segundo afirma Dourado (2010, p. 679-680), “as análises e proposições na área educacional são portadoras de concepções de mundo, sociedade e educação, que, por sua vez, traduzem o lugar histórico e, portanto, político-ideológico de onde se inscrevem”. Por isso, no contexto de empresariamento da educação pela incorporação do modelo de gestão próprio das empresas privadas, “o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes” (Saviani, 2019, p. 513). As reformas educacionais e as novas diretrizes para formação de professores, implementadas no contexto político sob forte pressão neoliberal, tendem a ser atravessadas pelos princípios do produtivismo, da performatividade e da meritocracia.

Nos últimos anos, principalmente a partir de 2017, a educação básica e superior brasileira receberam novas orientações curriculares. Dentre as principais, pode-se citar, na Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o “Novo” Ensino Médio e, na Educação Superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores. Tais normativas não foram apenas atualizações das orientações nacionais vigentes, mas uma ruptura com as concepções e os ideais da educação; ou seja, tratava-se de um novo projeto nacional para a educação, desconsiderando até mesmo os planos em desenvolvimento, vide o Plano Nacional da Educação para a década 2014 - 2024. No que se refere à formação de professores, foram ignorados os avanços na própria

concepção de formação, bem como nos saberes próprios ao exercício profissional⁴⁰.

A agenda das reformas educacionais neoliberais não é nova no país, porém, percebe-se que ela está materializada a partir de normativas que tratam a formação, seja ela de nível básico ou superior, como sinônimo de competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada indivíduo; está materializada quando os objetivos educacionais são listas de códigos com habilidades; quando entende-se que a formação de professores precisa estar a serviço dessa agenda; quando as reformas educativas regulam o trabalho docente. Freitas (2018) afirma que se trata de um alinhamento de ações, como se fosse uma engenharia, em que tudo é planejado e desenvolvido em sintonia. Nessa seara, segundo o autor, a própria pedagogia (neo)tecnicista vem sendo reintroduzida nos espaços educativos.

Diante disso, o presente texto tem por objetivo analisar como as atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores, elaboradas em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribuem para o avanço do neotecnicismo no país. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, exploratória e documental, com análise da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que trata da formação inicial de professores. A produção está organizada em duas seções, sendo que a primeira apresenta pressupostos e características do neotecnicismo na educação, bem como sua influência no contexto escolar, culminando na aprovação da BNCC. A segunda seção traz a análise documental e problematiza implicações desse modelo político-econômico para a formação de professores.

40 A Resolução CNE/CP 2/2019 vem recebendo muitas críticas e várias entidades da área estão engajadas em um movimento para que ela seja revogada.

A ascensão do neotecnicismo na educação básica sob novas bases

O processo de elaboração e materialização de políticas de formação de professores é resultado da soma de embates políticos e ideológicos - caracterizados por diferentes princípios, necessidades e/ou interesses sociais, culturais e econômicos - que controvertem sobre o papel da educação no atual contexto de acumulação e reprodução do capital. Os desafios atribuídos à educação, que impactam sobre as bases epistemológicas e metodológicas da formação de professores, correlacionam-se com o ideal de ser humano e de sociedade, que se quer formar. Embora, algumas vezes, se tenha a sensação de que as teorias educacionais confluem em prol de uma educação de qualidade (para todos), em razão de um forte apelo e utilização, por parte da educação neoliberal, de conceitos progressistas, atrelados à formação de sujeitos críticos e à construção de uma sociedade democrática, uma leitura mais atenta e crítica vai revelar que as finalidades não são as mesmas. Na busca por aparelhar a educação aos interesses corporativos e empresariais, a racionalidade toyotista/neoliberal apropria-se e descaracteriza conceitos como sustentabilidade, cooperação, pensamento crítico, liberdade, reflexão, igualdade, respeito à diversidade, autonomia, dentre outros (Trevisol; Fávero; Bechi, 2023, p. 151). O objetivo é expandir um modelo de educação centrado na formação de sujeitos competitivos e altamente produtivos, “de modo a reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (Saviani, 1999, p. 14).

Para os neoliberais, o sujeito empreendedor é o único ser social possível e o empreendedorismo passa a ser concebido como sinônimo de modernidade e progresso. Por isso, tanto a elite econômica quanto o assalariado devem ser educados tendo, como fundamento, as leis do mercado, com o intuito de torná-los altamente competitivos, gestores de si mesmos, responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso pessoal e/ou

profissional. A formação do sujeito empresa de si mesmo/autogovernável, decorrente de um processo de “captura” da subjetividade pela racionalidade toyotista/neoliberal, provoca o cerceamento da consciência de classe, favorecendo esfacelamento da esfera pública e das políticas de proteção e de promoção de justiça social. A responsabilização individual permite “naturalizar” o dever pelo máximo desempenho e difundir, nas massas, as normas e os mecanismos necessários à consolidação da concorrência generalizada. Com isso, emerge uma individualização radical que, segundo Dardot e Laval (2016, p. 348), “faz com que todas as formas de crise social sejam percebidas como crises individuais, todas as desigualdades sejam atribuídas a uma responsabilidade individual. A maquinaria instaurada transforma as causas externas em responsabilidades individuais e os problemas ligados ao sistema em fracassos pessoais”.

A responsabilização torna-se um mecanismo de privatização do setor público, de negação da responsabilidade do Estado pela tragédia social e de valorização de uma democracia de mercado, pautada no princípio da concorrência, da livre iniciativa e da meritocracia, em detrimento da democracia liberal, comprometida com a garantia de oportunidades iguais e dos direitos humanos. A construção de um novo projeto de nação que atenda aos interesses hegemônicos perpassa o desenvolvimento de um novo projeto de formação, envolvendo alunos, professores e pesquisadores. O modelo neoliberal de educação, constituído sob as bases do neotecnicismo, está bem estruturado e financiado, o que permite que avance de forma acelerada, em âmbito global, sobre as legislações e os fundamentos educacionais, as escolas de educação básica e as universidades. O neotecnicismo resgata e interfere em conceitos e premissas das chamadas metodologias ativas e de bases epistemológicas construtivistas e, por vezes, progressistas, mas preservando traços originais do tecnicismo. Para Saviani (2019, p. 449), “com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, efi-

ciência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”.

Historicamente, a pedagogia tecnicista constituiu-se a partir das demandas formativas atreladas ao sistema fordista/taylorista. O trabalho fabril, nas primeiras décadas do século XX, passou a exercer um maior controle da força de trabalho a partir da organização do tempo e da imposição de funções específicas e repetitivas. A implementação do sistema fordista favoreceu “o controle do elemento subjetivo no processo de produção capitalista e a concomitante obsessão por elevados níveis de produtividade”, provocando uma maior “sujeição dos trabalhadores a ritmos cada vez mais intensos de trabalho” (Bechi, 2019, p. 37). Nessas condições, a educação escolar passa a desempenhar um papel central na formação de mão de obra e, conseqüentemente, no desenvolvimento econômico e produtivo. “À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual” (Saviani, 2019, p. 502). A teoria educacional centrada nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade, “marca distintiva da teoria do capital humano” [...], “acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (Saviani, 2019, p. 502).

A crise do sistema de acumulação capitalista, desencadeada em meados da década de 1970, provocou o esgotamento do modelo de regulação fordista-keynesiano. A dinâmica da inovação científica e tecnológica e as limitações impostas às políticas do *Welfare State* conduziram um processo de reestruturação produtiva e permitiram ao neoliberalismo apresentar-se como possibilidade única para a retomada do desenvolvimento econômico. O modelo de produção toyotista viabilizou um salto estratégico em direção à flexibilização da produção e das condições de

trabalho, à versatilidade dos mercados e à captura da subjetividade humana. Em razão do seu potencial universalizante, o “modelo japonês”, ou Toyotismo, proliferou-se em escala mundial, contribuindo intensamente à construção de um modo de acumulação cada vez mais flexível e compatível com a nova fase do capital. Enquanto, no fordismo/taylorismo, o controle da força de trabalho era exercido externamente pelos mecanismos de produção, na produção flexível, a pressão por maiores níveis de produtividade ocorre mediante a apropriação da dimensão intelectual/cognitiva do trabalhador pelo capital (Saviani, 2019; Dardot, Laval, 2016; Harvey, 2014; Alves, 1999; Antunes, 2005).

A ênfase na corresponsabilidade do trabalhador como um mecanismo de controle do elemento subjetivo, atrelada ao modelo de produção flexível, encontra respaldo frente à ascensão das reformas neoliberais dos Estados nacionais. A racionalidade neoliberal preconiza o redirecionamento da intervenção estatal em favor do mercado, a privatização (endógena e exógena) dos serviços públicos e o estímulo à concorrência generalizada, provocando a redução de investimentos em políticas de proteção social e o desmonte da legislação social protetora do trabalho. A responsabilização individual e a consolidação da lógica de mercado, atinente ao princípio da competitividade e da meritocracia, perpassa a formação de uma subjetividade empresarial. Neste sentido, a educação, quando atrelada aos interesses do mercado, exerce um papel medular na formação de sujeitos complacentes à lógica produtivista e concorrencial, de modo a isentar o Estado de seu compromisso com a promoção da justiça social. Para atender a essa finalidade, a educação neotecnicista adota uma retórica fundamentada na autonomia do aluno – uma espécie de manto para ocultar sua essência economicista. Nesse caso, a autonomia é compreendida não enquanto consciência crítica para superação da desigualdade econômica e social, mas enquanto mecanismo de responsabilização, de internalização da cultura da performatividade

competitiva e de “a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes” (Saviani, 1999, p. 32). Por intermédio da pedagogia neotecnista, a escola torna-se “um aparelho ideológico *da burguesia* e a serviço de seus interesses” (Saviani, 1999, p. 37).

Os organismos internacionais de financiamento têm investido na ideia de que o crescimento econômico e a redução da desigualdade social passam pela melhoria da qualidade da educação. A educação de qualidade, para a racionalidade toyotista/neoliberal, está diretamente ligada ao desenvolvimento de “competências, capacidades, habilidades atitudes e valores” que permitam os sujeitos exercerem a sua “liberdade de escolha” de forma eficiente e competitiva, dando-lhes condições para atingir melhores posições no “mercado” de trabalho e contribuir para o desenvolvimento econômico dos Estados nacionais. A capacidade de fazer escolhas faz parte da natureza do ser humano e, por isso, é de sua responsabilidade utilizar as competências, supostamente desenvolvidas em âmbito escolar, para lidar com situações complexas do cotidiano e conquistar seu sucesso profissional e pessoal. A importação da lógica meritocrática para o campo da educação está embasada na teoria do capital humano, que tem, como fundamento epistemológico e metodológico no campo da educação, a “pedagogia das competências” e a capacidade de “aprender a aprender”.

Em suma, as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (Saviani, 2019, p. 516).

A pedagogia neotecnicista apropria-se do neoprodutivismo e, concomitantemente, da teoria do capital humano para estimular a formação de sujeitos empreendedores (empresas de si mesmos). Os precursores do projeto neoliberal em âmbito global, com destaque especial para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), concebem o aumento do capital humano como condição para a superação dos problemas sociais e econômicos que dificultam o crescimento dos Estados nacionais. O desafio é viabilizar a formação de sujeitos responsáveis, motivados e resilientes - valores em conformidade com a lógica de livre mercado e o projeto de retração do Estado no financiamento de políticas sociais. Nesse contexto, conforme destaca Saviani (2019, p. 502), “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”. O trabalho digno deixa de ser um direito e passa a ser uma competência ou um privilégio, daqueles que, de modo “responsável”, “escolheram” aperfeiçoar-se e/ou investir na educação. A falta de oportunidades ou de condições adequadas de trabalho não estão mais associadas à desigualdade social, mas à falta de competências pessoais.

O acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências (habilidades, atitudes e valores) tornam-se um elemento importante para acessar ao trabalho, progredir na carreira e viabilizar o crescimento econômico. Por conta disso, a Pedagogia neoliberal utiliza o conceito de “competência”, proveniente do neoconstrutivismo, para formular e disseminar suas teses educacionais, de caráter meritocrático e economicista, em âmbito global. O documento *The future of education and skills Education 2030: the future we want*, elaborado, em 2015, pela OCDE a fim de nortear as reformas implementadas no campo da educação pelos governos nacionais, até o ano de 2030, estrutura-se a partir de duas questões centrais: “quais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores os alunos de hoje precisarão para prosperar e moldar seu mundo? Como

os sistemas instrucionais podem desenvolver esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma eficaz?” (OCDE, 2018a, p. 2, tradução nossa). Como se pode observar, a OCDE fundamenta seu projeto de educação a partir do conceito de competência, entendido como “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores”. O documento tem, como foco, a reestruturação de matrizes curriculares e a formação de um novo perfil de professores, comprometidos com o desenvolvimento de práticas que instiguem os alunos a atuarem de forma proativa e responsável, a serem protagonistas na construção de conhecimentos.

A matriz conceitual de aprendizagem, elaborada pela OCDE, com o objetivo de orientar a criação de um currículo supranacional, simbolicamente chamada de “bússola de aprendizagem”, propõe três categorias de competências que levarão ao bem-estar futuro, a saber: criar novos valores; conciliar tensões e assumir responsabilidades. Essas categorias norteadoras são denominadas de “Competências Transformativas”, que, juntas, atendem a necessidade de os jovens serem inovadores, responsáveis e conscientes” (OCDE, 2018a, p. 05, tradução nossa). A superação dos dilemas econômicos, sociais e culturais e a construção de um cenário de inovações compreende a formação de jovens críticos, inventivos, persistentes, resilientes e hábeis na resolução de problemas complexos. Isso é possível a partir da formação de sujeitos responsáveis – competência considerada pré-requisito para a humanidade avançar em direção ao crescimento sustentável e inclusivo. A OCDE requer, por meio do desenvolvimento de uma proposta curricular baseada no desenvolvimento de competências, a formação de perfis desejáveis ao modelo de acumulação flexível. O documento intitulado “Competências en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015”, publicado concomitantemente ao Projeto Educação 2030, destaca que o desenvolvimento de competências incide sobre a inclusão social, o bem-estar das pessoas e o crescimento econômico e social dos Estados nacionais.

A educação e as competências reforçam o crescimento econômico, a inclusão social e o fortalecimento das instituições. Em uma economia global baseada no conhecimento, o investimento adequado em capital humano é um componente cada vez mais importante para qualquer estratégia de crescimento inclusivo. Sem investimento suficiente na aquisição de competências, as novas tecnologias e processos produtivos são conduzidos de forma mais lenta e não se traduzem em novos modelos de crescimento com atividades de maior valor agregado [...] A única saída para condições econômicas difíceis é o crescimento e, a longo prazo, o crescimento depende mais do que qualquer outra coisa de equipar mais pessoas com melhores habilidades para colaborar, competir e se conectar de maneiras que façam nossas sociedades avançarem e usar essas competências de forma produtiva (OCDE, 2018b, p. 32, tradução nossa).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 com o objetivo de orientar a elaboração dos currículos escolares, em todas as etapas e modalidades da educação básica no Brasil, está fundamentada na “pedagogia das competências”. O conceito de competência aparece no documento 260 vezes e é definido “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Embora a BNCC seja um documento mais amplo e detalhado, o seu fundamento epistemológico está em sintonia com o documento elaborado pela OCDE para orientar as reformas curriculares ao redor do mundo. Assim como o documento internacional, construído sob as bases dos interesses hegemônicos, “contribui para os Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU 2030, visando garantir a sustentabilidade das pessoas, do lucro, do planeta e a paz, por meio de parcerias” (OCDE, 2018b, p. 03, tradução nossa), a BNCC mostra-se “também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” (Brasil, 2018, p. 08).

Na seção “Os fundamentos pedagógicos da BNCC”, o documento

justifica o seu “foco no desenvolvimento de competências” ao relacioná-lo “ao enfoque adotado nas avaliações internacionais da OCDE, que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos [...] e da Unesco, que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina” (Brasil, 2018, p. 13). Essa relação com os precursores do neoliberalismo em âmbito mundial explica o porquê da escolha do princípio da meritocracia e da responsabilização ao fundamentar a seção sobre “as finalidades do ensino médio”. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 465), “é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias”. Neste sentido, o documento recupera a teoria do capital humano, restringindo o sucesso ou o fracasso pessoal e profissional às escolhas individuais e ao desenvolvimento de competências. Elas possibilitam aos estudantes “inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível”, criando condições para que continuem aprendendo e adaptem-se “com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento” (Brasil, 2018, p. 465-466). A formação de competências para “o empreendedorismo” é essencial “ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade” (Brasil, 2018, p. 466).

A formação de sujeitos empreendedores, capazes de adaptarem-se a um mundo do trabalho cada vez mais flexível e imprevisível, compreende a importação, para o centro das propostas educacionais neoliberais, do lema “aprender a aprender”, proveniente das ideias pedagógicas escolanovistas. No contexto das reformas educacionais neoliberais, “a pedagogia do aprender a aprender” se configura como uma outra face da “pedagogia das competências”. O neoliberalismo adota conceitos e princípios escolanovistas e neoconstrutivistas com a finalidade de “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, 2019, p. 510). Esse modelo de educação não tem por objetivo formar sujeitos capazes de proporcionar a transformação social, com base nos princípios da cidadania, da democracia e da sustentabilidade, mas em fortalecer os mecanismos de subjetivação empresarial, por meio da responsabilização e da formação do espírito competitivo. Esse modelo de educação meramente meritocrático, que se apropria de forma astuta de retóricas construídas a partir de conceitos ligados à tendência renovadora e à pedagogia ativa, dá sustentação à pedagogia neotecnicista, visto que ela tem por finalidade a adequação dos alunos aos interesses hegemônicos, por maiores níveis de produtividade e lucratividade.

Na próxima seção, busca-se compreender de que forma esse avanço do neotecnicismo na educação básica tem interferido na formação de professores, por meio de uma análise da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

As “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores para a Educação Básica

Em dezembro de 2019, foram publicadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores, em substituição às diretrizes datadas de 2015, que tratavam da formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Seriam mesmo “novas” ideias para a formação de professores? Em que contexto elas foram elaboradas? Para qual finalidade?

O contexto político e educacional de 2019 (Brasil, 2019) era diferente do contexto de 2015 (Brasil, 2015), principalmente quando se refere aos objetivos da educação nacional. De acordo com Dourado e Siqueira

(2022), as DCNs de 2015 foram fruto de diversos movimentos, ações e debates. Na época, de acordo com os autores, as conferências nacionais da educação básica, o Plano Nacional de Educação, as reuniões com entidades e o Conselho Nacional de Educação (com comissão bicameral de formação de professores) contribuíram para a proposição das DCNs.

Portanto, as diretrizes propostas pela Resolução 2/2015 foram resultado de um processo democrático e tido como um avanço em relação às orientações sobre formação de professores para a educação básica. O documento trazia concepção de articulação entre formação inicial e continuada, docência como projeto formativo com identidade própria, concepção de educação como processo emancipatório e permanente, dentre outros princípios (Dourado; Siqueira, 2022).

Já as DCNs de 2019 foram elaboradas em um contexto de outras reformulações educacionais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Reforma do Ensino Médio, recomposição do Conselho Nacional de Educação. Mais do que reorganização curricular, tais reformas alteravam a própria concepção de educação (então, entendida como sinônimo de instrução) e impactavam uma mudança significativa na formação de professores. Tal resolução vinha para atender a demanda por professores que se alinhem ao modelo político-econômico que o país assumiu, bem como à proposta da Pedagogia das competências que embasa a BNCC.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que homologa as DCNs de 2019, é chamada de BNC-Formação, justamente porque parte da ideia de que a formação inicial precisa preparar professores para implantar a BNCC nas escolas. Essas DCNs prescrevem “competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas” que os licenciandos precisam desenvolver (Brasil, 2019, art. 3, parágrafo único). No anexo do documento, é possível acessar a lista com 10 competências gerais docentes e inúmeras competências específicas e

habilidades, divididas em três dimensões: do conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional.

Mesmo que tais diretrizes cite palavras como liberdade de aprender e ensinar, protagonismo e autonomia docente, relação entre teoria e prática, dentre outros termos que parecem conferir ao docente flexibilidade e autonomia sobre o currículo escolar e até sobre seu trabalho docente, é preciso um olhar crítico. Dourado e Siqueira (2022, p. 65 - 66) afirmam que essas DCNs têm “caráter pragmático expresso na defesa das competências e das habilidades, subsumidas e alinhadas ao horizonte prescritivo da BNCC”, que a resolução “retrata o reducionismo da formação ao ser atrelada à BNCC” e “ratifica a centralização e a padronização curricular da formação em vários artigos e, desse modo, impacta na institucionalização de projetos institucionais próprios das IES, comprometendo o princípio constitucional de autonomia”.

Para Freitas (2018, p. 108-109), “as bases nacionais que regulam a formação do magistério tendem a ser pragmáticas e a diminuir a sua formação teórica”. Dá-se ênfase ao como fazer, aliado a tecnologias. Em consequência, “como trabalhador desqualificado e mais dependente da tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho”.

Apesar das DCNs serem homologadas recentemente - 2019, tal discurso em defesa de uma formação de professores mais pragmática e voltada a atender as demandas de mercado não é nova. Se houver uma visita à história da educação brasileira, constatar que essa demanda por uma formação estritamente para atender a demanda de mão de obra beira o início da segunda metade do século passado (1950 em diante) e é denominada de “Pedagogia tecnicista”. Tal Pedagogia faz parte das “teorias não críticas”, que se caracterizam pela concepção de que a educação é um “instrumento de equalização social”, é “autônoma” e preci-

sa ser entendida “a partir dela mesma”. São teorias não críticas porque desconsideram os problemas sociais como influenciadores da educação (Saviani, 2018, p. 4 -5).

A Pedagogia tecnicista parte do “pressuposto da neutralidade científica” e inspira-se “nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade”. O foco do processo educacional não é nem o professor (como na Pedagogia tradicional), nem o aluno (como na Pedagogia nova), cabe referir que essas pedagogias antecederam o tecnicismo. Na Pedagogia tecnicista,

o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2018, p. 11).

Sob o olhar da Pedagogia tecnicista, o papel da educação é formar indivíduos eficientes, aptos a contribuir com o aumento da produtividade da sociedade, ou seja, o aluno é visto como futuro trabalhador que precisa adaptar-se aos meios de trabalho e exercer a mão de obra que os meios de produção precisam. É com essa concepção de educação que a Pedagogia tecnicista acredita superar o problema da marginalidade e contribuir para a equalização social - equilíbrio do sistema (Saviani, 2018).

Com esses ideais, a Pedagogia tecnicista causou modificações na organização escolar e no próprio trabalho docente. A ênfase estava na burocratização, no controle do trabalho e dos resultados, no preenchimento de formulários e nas instruções minuciosas sobre como proceder. Cada profissional tinha tarefas específicas a cumprir dentro da escola, tal como no modelo fabril. A fragmentação do ato pedagógico foi mar-

cante nessa Pedagogia. Houve a tentativa de transpor o modelo fabril para dentro da escola sem considerar o complexo processo pedagógico, olhando, nesse caso, apenas os resultados (Saviani, 2018).

Além da Pedagogia tecnicista ser predominante em um período histórico da educação básica e modificar o trabalho docente, ela também influenciou os cursos de formação de professores. A história da Didática (Candau, 2013, p. 9) mostra que, até os anos de 1980, a preocupação nos cursos de formação de professores era conferida ao “como ensinar”. Somente a partir de um “movimento de revisão da Didática” é que se iniciou um avanço conceitual tanto no ensino quanto na pesquisa. A partir dessa revisão crítica, a compreensão do campo educacional passou de uma “perspectiva meramente instrumental da Didática” para uma “Didática Fundamental”. Essa Didática Fundamental não exclui a dimensão técnica, mas reconhece a multidimensionalidade dos processos de ensino e de aprendizagem e apresenta três dimensões articuladas para a formação de professores: a técnica, a humana e a política.

Em linhas gerais, a dimensão técnica refere-se ao “como fazer”; a dimensão humana refere-se à relação interpessoal presente no processo formativo e a dimensão política diz respeito à intencionalidade pedagógica. Porém, tais dimensões precisam estar articuladas a um projeto de formação em contexto. Nas palavras de Candau (2013, p. 15), “a dimensão técnica da prática pedagógica, objeto próprio da Didática, tem de ser pensada à luz de um projeto ético e político-social que a oriente”. Em outros termos, não é uma prática pedagógica neutra, tampouco comum a qualquer escola ou região.

Compreender que uma formação inicial de professores deva preparar para implementar um currículo escolar pré-determinado (mesmo que haja uma pequena parte diversificada), como propõe a DCN n. 2/2019, é uma concepção tecnicista de educação. O documento em análise é cla-

ro sobre sua intencionalidade: “institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica”, tendo como “referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)” (Brasil, 2019). É uma concepção técnica, essencialmente, porque pressupõe que o docente tem de estar preparado para “saber fazer” ou saber aplicar a BNCC. É técnica também porque não compreende a estrutura social como parte influenciadora da educação e, portanto, a formação docente passa longe das discussões de cunho social.

No entanto, a formação de professores não pode ter como finalidade a aprendizagem de um currículo pronto, prescrito ou descontextualizado; ela não pode ser pragmática, pois currículos escolares são dinâmicos e podem ser alterados, inclusive, podem ser substituídos em próximas políticas de governo. O que aconteceria com docentes formados para implantar a BNCC se um dia esse documento for substituído? E se os cursos de licenciaturas tivessem reorganizado seus projetos pedagógicos a fim de preparar os professores para implantar o “Novo” Ensino Médio? Como ficaria a formação desses professores quando esse “Novo” Ensino Médio está sendo repensado em âmbito nacional?

Essas são algumas questões para compreender que a formação de professores não se reduz ao desenvolvimento de competências e habilidades para implantar algo específico, ainda mais em um país como o Brasil, caracterizado por políticas de governo e não políticas de Estado. A formação de professores, portanto, precisa oferecer subsídios para o docente enfrentar as dificuldades da profissão e (re)pensar os processos de ensino e aprendizagem de acordo com o contexto de atuação.

Considerações finais

A discussão provocada neste texto sugere que as “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para a Educação

Básica trazem uma agenda não tão nova assim. As principais características trazidas no documento balizador dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura já são conhecidas pela história da educação brasileira: formação rápida que atenda as demandas do mercado de trabalho, curso com pouca discussão sobre fundamentos da educação, discurso pragmatista de que o importante é saber fazer e a ideia de que escola e empresa possuem muitas afinidades em relação à gestão de resultados e a própria penalização dos trabalhadores que não atingem as metas.

Uma formação inicial de professores que atenda tais características está preparando docentes para desenvolver um trabalho muito restrito em relação à natureza do trabalho docente; está concebendo a formação como sinônimo de instrução e reduzindo a própria função social da escola. O que seria uma formação que se restringe a um treinamento de professores, ao ato de “dominar a técnica”, já que o contexto neoliberal prioriza a fragmentação das funções, o que resulta, no caso do trabalho docente, em uma fragmentação do próprio ato pedagógico. Nessa concepção, não há dimensão humana e política no trabalho docente, apenas a técnica é útil ao trabalho do professor.

Os professores e os gestores escolares acabam, de forma inconsciente por vezes, entrando nessa lógica de produtividade, eficiência e fragmentação do trabalho. Ademais, acabam assumindo um discurso utilitarista da educação de que a função da escola é de formação de mão de obra para o mercado. Ficam, portanto, permissivos à lógica produtivista, assumindo o discurso das competências e habilidades. Em uma visão restrita, acabam por priorizar a burocratização do processo, utilizar materiais didáticos prontos que prometem atingir índices e dar ênfase apenas aos resultados.

Como consequência, culpabilizam seus próprios pares e insistem cada vez mais nessa lógica produtivista; não investem em formação con-

tinuada – aquela entendida como processo contínuo e reflexivo; apostam em cursos rápidos de plataformas digitais (a exemplo de graduações e pós-graduações à distância) ou em instruções mais aligeiradas ainda em uma tentativa de saber lidar com alguma ferramenta digital.

Nesse cenário, finaliza-se este texto com algumas inquietações sobre o futuro da formação de professores, não com o objetivo de responder, mas de refletir sobre: a que(m) se destina a formação de professores? Qual o perfil docente que se almeja? Como estruturar uma formação docente que compreenda as dimensões sociais, humanas e políticas e faça contraponto a essa lógica neotecnicista?

Referências

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. Londrina: Praxis, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: Ensaios sobre a morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

BECHI, Diego. **A subjetivação capitalística como mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior brasileira**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura)

e para a formação continuada.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

CANAU, Vera. **Rumo a uma nova didática**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DOURADO, Luiz; SIQUEIRA, Romilson. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: retrocessos e resistência propositiva. **Textura**. v. 24 n. 59 p. 55-77 jul./set. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo, SP: Loyola, 2014.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT [OECD]. **The future of education on and skills Education on 2030**: the future we want. Paris: OCDE, 2018a.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT [OECD]. **The Future of Education on and Skills Education on 2030**. Paris: OCDE, 2018b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019

TREVISOL, Marcio G.; FÁVERO, Altair A.; BECHI, Diego. Educação 2030 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico: indução e riscos de um modelo curricular de formação. *Série-Estudos*, v. 28, n. 62, p. 149–171, 2023.

Capítulo 15

EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INVESTIDA NEOLIBERAL: DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE A UNIVERSIDADE PÚBLICA

Camila Chiodi Agostini – UPF/UFFS
Diocélia Moura da Silva - UPF

[...] a universidade não tem mais um herói para
sua grande narrativa [...]
(*Readings*, 2020, p.52).

Introdução

A investida neoliberal, enquanto modelo de vida humana e social, vem se consolidando no mundo nos últimos anos. Tal influência utiliza diversas estratégias e meios para que a sua concepção seja inserida no mundo de forma profunda. Esse paradigma de forma de vida e concepção social é baseada na gestão da sociedade e da vida privada do indivíduo em modelos empresariais, maximizando lucros, resultados e minimizando perdas. O sujeito é, nesse sistema, criado e conformado a conceber a si mesmo enquanto um modelo pré-determinado e entender a vida enquanto modelo empresarial. A educação, nesse contexto, é utilizada, de formas mais diversas e em todos os níveis para facilitar e induzir essa concepção na sociedade.

O presente artigo tem por objetivo analisar, a partir de alguns pontos teóricos e conceituais, a influência do chamado neoliberalismo educacional sobre a Universidade no país. Serão tratados conceitos que indicam que, nas últimas décadas (a partir dos anos 80, início da atuação

neoliberal mais efetiva no país), a universidade vem tomando novos rumos, muito mais mercadológicos e de formação de mão de obra para o capital. A pandemia de covid-19 também terá seu destaque, tendo em vista a sua agência deliberada sobre esse processo. Assim, o artigo está ancorado nos escritos de autores como Bianchetti, Sguissardi (2017), Dardot e Laval (2016), Laval e Dardot (2017, 2019), Santos (1999, 2008, 2021;2019; 2018) Rodrigues (2007), Readings (2002), Mészáros (2008) e outros. Toma-se, como problemática de investigação, a seguinte questão: que mudanças de cunho neoliberal podem ser destacadas como executoras de influência sobre a universidade em tempos de educação neoliberal e que condições possibilitam a resistência da universidade pública a tais mudanças?

Trata-se de um estudo de natureza básica, qualitativo, exploratório e bibliográfico, ancorado no método hermenêutico-dialético. Na leitura e sistematização do material bibliográfico, concentrou-se na definição do conceito de neoliberalismo e sua manifestação na educação, identificação das mudanças trazidas pelo modelo de universidade neoliberal e a universidade de ideias (democrática, acessível e plural) delineada por Boaventura de Sousa Santos como restituição e resistência da universidade pública.

Para dar conta do objetivo e questão proposta, o artigo apresenta a introdução com elucidação do tema, justificativa e opções teórico-metodológicas. No item que segue, serão tecidas algumas reflexões acerca de um breve diagnóstico da época presente. A seção seguinte aborda algumas questões e diagnósticos sobre o neoliberalismo educacional e sua influência sobre a universidade. Após essa discussão, o próximo ponto enfoca o questionamento do surgimento de um novo modelo de universidade ou a reconstituição do seu caráter público. Será discutida a importância da pluralidade, acesso e diálogo dos diferentes povos e suas epistemologias na universidade pública assegurados no contrato

educacional. Defende-se que isso não se trata propriamente de um novo modelo de universidade, mas o fortalecimento do seu carácter público a partir de uma globalização contra-hegemônica, por último, seguido das considerações finais.

Um breve diagnóstico da época presente

O neoliberalismo como concepção atual, baseia-se, inicialmente, no liberalismo e, a partir do século XVIII, começa a ganhar novas formas até alcançar hoje uma formatação enquanto forma de condução social e individual humana. A atuação neoliberal atual baseia-se num discurso político e racional que se movimenta como uma “tecnologia de pensamento que exige atenção à específicos instrumentos técnicos de escrita, listagem, enumeração e computação que transformam um domínio em discurso como um objeto cognoscível, calculável e administrável” (Miller; Rose, 2012, p. 43-44). Já as tecnologias, de acordo com Miller e Rose, (2012, p. 46), podem ser conceituadas como “mecanismos através dos quais autoridades de vários matizes têm buscado modelar, normalizar e instrumentalizar a conduta, o pensamento, as decisões e as aspirações de outros, a fim de alcançar os objetivos que eles consideram desejáveis”.

Para difundir essa racionalidade, uma das formas mais efetivas encontradas pelo neoliberalismo, enquanto um dos braços fortes desse processo e como uma forma de vida e de gestão (Dardot; Laval, 2016), consubstanciou-se na educação e seus processos, disseminada dentro dos seus mais diversos níveis. Nesse sistema, o neoliberalismo se fortalece de tal forma que, enquanto uma concepção da vida contemporânea, passa a ocupar “o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal” (Laval, 2019, p. 43-44), repercutindo diretamente no seio da educação, enquanto seu parceiro de “proje-

to”. Portanto, enquanto pilar de sustentação e disseminação dos preceitos neoliberais, o processo de aprendizagem e o fato de aprender em si torna-se fundamental para a subjetivação em meio e forma do capital, disseminado por economistas e acelerando processos de subjetivação individual. Ingressando na educação, enquanto verdade e único modo viável, válido e rentável de vida, o combate ideológico é frustrado pelo bom funcionamento da máquina e a cultura de empresa, e empresariamento de si, obtido já na escola, o que se torna um elemento muito fortalecido (Laval, 2019). O sujeito desse processo atua por meio de uma forma concorrencial de vida, competindo e atuando para o implemento de seu capital humano⁴¹, sendo responsável pelo seu sucesso ou o seu fracasso, estando sempre de forma a gerir todos os seus aspectos de vida de modo a garantir os melhores resultados.

Os empresários de si atuam de forma com que a sua empresa tenha sempre uma margem de lucro favorável. Disso, decorrem vários elementos como a meritocracia, o investimento cada vez mais contínuo em si, no corpo, nos seus estudos (gerando a busca constante por mais conhecimento dentro da sociedade que hoje se reconhece como de aprendizagem⁴²), autocuidado (físico e mental, em termos de biopolítica

41 Para o autor: “conjunto de habilidades, capacidades e destrezas que [...] em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer, esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas. Argumentaremos, portanto, que o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista” (Lopez-Ruiz, 2007, p. 18).

42 Para Nogueira-Ramírez (2009, p.231), a sociedade de aprendizagem decorre hoje fortemente da influência neoliberal, em que aprendizagem constante, do aprendiz permanente se torna uma regra do governo pedagógico, onde o “aprender no decorrer de toda a vida, de forma contínua, uníssona e não suficiente, torna-se a premissa fundamental do governo contemporâneo” e dá sustento aos discursos do capital humano, da meritocracia e do empresário de si, aprendente por toda a vida.

e governamentalidade neoliberal⁴³), na retórica cada vez mais presente da forma autônoma de trabalho para seu sustento (o empresário individual). Tais sintomas, já anunciados por Foucault (2008) e trazidos à tona hoje por aqueles que se debruçam em seus escritos, como Miller e Rose (2012), evidenciam que tais conceitos, aliados ao neoliberalismo, criam uma série de elementos os quais objetivam a criação de um sistema de governo e governmentação, como um autogoverno e uma racionalidade, eminentemente empresarial.

A pandemia de covid-19⁴⁴, as diversas mudanças econômicas, políticas e sociais anteriores e decorrentes desse processo de emergência sanitária têm amplificado os fatores de atuação, aplicação e disseminação do neoliberalismo, sendo que é possível verificar hoje “[...] radicalização neoliberal em toda a diversidade e complexidade de seus aspectos [...]” (Laval, 2017, p. 13) e em termos de formação de sujeito e tecido social, inserindo-se uma vida individual enquanto direito público, gerida de

43 Para Foucault (2008, p. 143-144), a governamentalidade, hoje disposta no seio neoliberal, e que atua também pela biopolítica, em termos de controle dos corpos se constitui enquanto “o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros — soberania, disciplina — e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes (Foucault, 2008, p. 143-144).

44 Período em que foi declarado pela OMS estado de pandemia mundial pela infecção do vírus conhecido como covid-19, altamente contagiante e com alta taxa de letalidade. Decretada em março de 2020, ela foi revogada em maio de 2023. Durante o período, várias medidas foram tomadas para evitar a infecção, dentre elas, a suspensão de aulas presenciais, substituídas pelo ensino híbrido ou à distância (definição genérica), com atividades síncronas ou assíncronas, mediadas pela internet e as TICs.

forma econômica, enquanto esse sujeito usufrui daquilo que atribui de valor a si próprio, desfrutando desse sucesso acumulando mais sucesso (Laval, 2017). A educação nesse seio é vista como investimento voltado apenas para poucos, implemento de capital humano ou simplesmente mercadoria, o que repercutiu em muitos fatores, como a oferta privada de cursos de Ensino Superior, por instituições claramente mercadológicas, em geral, em cursos pela modalidade virtual⁴⁵ (Rodrigues, 2007). O que se viu na pandemia, com suas mudanças específicas e transformação das atividades educacionais presenciais e virtuais foi uma mudança profunda na forma de condução das atividades educacionais em nível superior, extrapolando, entre outros, ainda mais o capitalismo universitário e a condução dos processos educacionais nesse nível, cada vez mais individualizados, de responsabilidade pessoal, de aprendizagem constante e de formação utilitarista para o mercado de trabalho.

A pandemia, sem dúvida, inaugurou, no mundo, novas formas de concepções sociais, políticas, econômicas e, na educação, impactou na aceleração de mudanças e de tecnologias já anunciadas, de experimentos sociais, de forma alargada, sem planejamento, fazendo-o de forma abrupta, ante a emergência de continuação da “produtividade” mesmo em tempos de crise (Harari, 2020). As duas forças que se inserem no Ensino Superior no período “o capitalismo educativo e as forças políticas de extrema direita, seculares e religiosas” (Santos, 2021, p. 314-315) possuem grande interesse “que se minimize a gravidade do que se passou na crise pandêmica, sobretudo a perda evitável de vidas, e que tudo volte à “normalidade”, exceto na parte da educação”, em que a educação

45 Sistema de ensino baseado em metodologias de Educação à Distância - EAD, efetuados por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs (computadores, celulares, tablets, entre outros e via internet), em que as aulas se encontram dispostas em uma plataforma digital e atividades podem ser realizadas de forma síncrona ou assíncrona.

a distância, ou on-line, ganha grande enfoque.

Não há como desconsiderar, portanto, que assim como alertou Mészáros (2008), no mundo do capital, a própria educação que educa para a vida mercadológica torna-se uma mercadoria. Para ele, o universo do neoliberalismo instaura uma perspectiva “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro” (Mészáros, 2008, p.16). A educação mercadológica deve ser comprada, consumida, em nome do capital humano, para a diminuição dos riscos do empreendedor individual, sendo que isso vai afetar todos os espaços institucionalizados da educação formal brasileira, como a universidade pública. Assim como as outras instituições, a universidade pública ou cede às investidas do neoliberalismo ou é destruída e atacada pelo mesmo sistema. De uma forma ou de outra, o público da universidade pública está sob ameaça.

O neoliberalismo educacional e sua influência sobre a Universidade

Para ingressar na questão do neoliberalismo educacional, é preciso conceber, inicialmente, que o neoliberalismo, como se estrutura na atualidade, vem de um processo muito complexo de governo mundial, inspirado nos primórdios do liberalismo do século XVIII e que possui uma vertente muito específica na contemporaneidade, com traços de totalitarismo, ultraliberalismo, entre outros (Laval; Dardot, 2017). Para Dardot e Laval (2016, p. 68), “o neoliberalismo combina a reabilitação da intervenção pública com uma concepção do mercado centrada na concorrência” e, neste aspecto contemporâneo, “ele prolonga a virada que deslocou o eixo do liberalismo, fazendo da concorrência

o princípio central da vida social e individual”, e ao mesmo tempo, “reconhece que a ordem de mercado não é um dado da natureza, mas um produto artificial de uma história e de uma construção política”.

A partir desse enfoque, o neoliberalismo passa a executar uma política massificada de conduta social global, enquanto um sistema de disciplinamento mundial. Enquanto ideologia de mundo, ao ingressar na vida cotidiana, precisa de meios para que se internalize nos indivíduos enquanto forma de vida e contexto de atuação. o empresariamento da vida não só intensificou as formas de condução das atividades laborais, como também implementou tecnologias e racionalidades de cálculos e controles individuais para a condução da vida, enquanto uma empresa, com viés de implementação de capital humano. A privatização da conduta enquanto resultado das escolhas individuais dos sujeitos precisa ser, além de contabilizada, ensinada e propagada, e a educação passa a ser uma das escolhas do neoliberalismo (Dardot; Laval, 2016). Vai ser preciso um trabalho pedagógico para que “cada indivíduo se considere detentor de um “capital humano” que ele deve fazer frutificar, daí a instauração de dispositivos que são destinados a “ativar” os indivíduos, obrigando-os a cuidar de si mesmos, educar-se, encontrar um emprego” (Dardot; Laval, 2016, p. 242).

Enquanto proposta educacional, com viés de neoliberalismo educacional, a concepção ganha força na década de 80, tendo um impulso expressivo na década de 90 com inúmeras alterações de políticas educacionais e curriculares, com a promulgação de novas legislações, as quais têm inserido cada vez mais a gestão empresarial para condução dos processos educacionais como também como forma de vida dos alunos.

Em relação às Universidades, entre os anos de 2006-2010, quando muitas Universidades e Institutos Federais de Ensino Superior e Médio integrado foram criados, mas, em contrapartida, também houve a abertu-

ra de recursos públicos ao ensino público quase privado ou indiretamente no privado-mercantil, ou ainda ensino privado puro (Bianchetti, Sguisardi, 2017). Também decorrente em parte dessa política, em 2007, ocorreu a abertura de capital das empresas educacionais na bolsa de valores.

Rodrigues (2007) analisa a entrada da educação-mercadoria e mercadoria-educação no Ensino Superior do país, considerando que as alterações de 2004 em diante também foram cruciais a esse processo. Na sua análise, ele usa a alegoria de que a universidade vai a shopping center e o shopping center adentra a universidade, forma de demonstrar que “a lógica de instalação, divulgação, funcionamento e financiamento da universidade pública busca amoldar-se à lógica de mercado, invertendo o sentido de ‘demanda social’” (Rodrigues, 2007, p. IX).

Boaventura, desde a década de 1990, já analisava a universidade e o ensino superior frente a um processo de utilitarismo, produtivismo e prestação de serviços. Nesse cenário, a autonomia da universidade, na construção de conhecimento, quanto na formação de seus alunos e, no limite, definição de objetivos e valores institucionais, entrava em choque direto com a crescente exigência de critérios de eficácia e produtividade empresarial oriundos do sistema empresarial (Santos, 1999).

Nas três crises elencadas por ele, crise de hegemonia (produção de alta cultura e produção para o trabalho); crise de legitimidade (hierarquização de saberes que restringem acesso e exigências de democratização e igualdade de oportunidades para todos); crise institucional (reivindicação da autonomia, definição de valores e objetivos e pressão crescente para atendimento de critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social), a universidade já vivia um paradoxo entre a sua autonomia e a pressão mercantilizada. Neste sentido, ele alertava para um cenário em que “multiplicam-se instituições de menores dimensões, maior flexibilidade e maior proximida-

de ao espaço da produção com oferta maleável de formação profissional cada vez mais volátil” (Santos, 1999, p. 172).

Em 2008, Santos já avaliava sintomas muito claros da universidade, em que a perda de prioridade do bem público, descapitalização e falta de investimento, a redução da autonomia, no sentido da perda de produção de conhecimento livre e crítico, a criação de projetos modernizadores, autoritários, produção de bem público a interesses privados e a forte competição com oferta de serviços privados. Com a pandemia, o resultado tornou-se ainda mais evidenciado. Segundo dados do último Censo do Ensino Superior feito pelo Governo Federal no ano de 2021⁴⁶, 87,6% das instituições de educação superior são privadas, sendo que a maioria das universidades é pública (55,4%), em contrapartida, entre as IES privadas, predominam as faculdades (81,0%). Todavia, é visível que, pelos dados, a maioria das matrículas ainda se concentra nas universidades: “as 204 universidades existentes no Brasil equivalem a 7,9% do total de IES. Por outro lado, 55,1% das matrículas de graduação estão concentradas nas universidades. Apesar do alto número de faculdades, nelas estão matriculados apenas 13,4% dos estudantes de graduação” (Brasil, 2022, p. 12). Ou seja, embora a maioria das matrículas ainda seja nas universidades, outro dado do Censo impele à constatação de que a mercantilização da educação no país anda a passos largos: “O volume de ingressos em 2021 teve um aumento significativo na modalidade a distância. Na modalidade presencial houve uma queda” (Brasil, 2022, p. 16). Na sequência, outros dados também são revelados:

O aumento do número de ingressantes entre 2020 e 2021 é ocasionado, ex-

46 Para acesso a maiores dados e micro dados sobre o Censo referido, verifique o site oficial: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Os dados de 2021 foram publicados em 2022.

clusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 23,3% entre esses anos; já nos cursos presenciais houve um decréscimo de -16,5%; Entre 2011 e 2021, o número de ingressos variou negativamente (-23,4%) nos cursos de graduação presencial; nos cursos a distância aumentou 474,0%; A participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2011 era de 18,4%; essa participação, em 2021, foi de 62,8% (Brasil, 2022, p. 16).

Assim sendo, em um período comparativo de 10 anos, entre 2011 e 2021, o ingresso no Ensino Superior a distância aumentou 474,0%. Efetivamente, se for considerado o período prescrito, com o início da pandemia, muitos cursos em universidades públicas podem ter sido ofertados na modalidade à distância, com o uso de metodologias por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs. Todavia, também é verdade que o Ensino Superior, exercido em instituições mercantilizadas, utilizam amplamente essas metodologias para atrair alunos e tornarem-se negócios rentáveis. O *e-learning* comercial torna-se, assim, uma modalidade real, efetiva. Neste sentido, Laval (2019, p. 158-159) já anunciava:

No que se anuncia para alguns como um “supermercado mundial de formações on-line”, universidades privadas já oferecem pacotes de cursos e formações de início imediato, e start-ups propõem programas completos com aprendizagem por tutoria. As vantagens econômicas são evidentes: dispensa a necessidade de levantar paredes, oferece grande flexibilidade de uso e globaliza oferta e demanda. A diminuição relativa ou absoluta de recursos, embora necessários para custear a necessidade crescente de formação, leva as universidades a desenvolver parcerias com operadores privados para vender cursos on-line o mais amplamente possível e ao melhor preço. [...]

Visivelmente e de forma gradativa, é possível perceber que a universidade vem ganhando contornos bastante diversos com o implemento do neoliberalismo educacional, observando-se efeitos acentuados du-

rante a pandemia, indicando uma tendência fortemente mercantil para seu futuro. Todavia, em que pese essas acepções, também é possível pensar em um futuro diferente para essa instituição, como serão apresentados em alguns pontos a seguir.

Um novo modelo de Universidade ou a reconstituição do seu carácter público?

A universidade pública tem grande papel social e político no que concerne à ciência e à educação. Ela alcança uma vasta lista de contribuições para o avanço qualitativo do país, assim como da produção do conhecimento. No entanto, “toda a lógica do neoliberalismo é uma lógica contra a educação e muitas vezes também contra a ciência” e o pensamento livre e crítico (Santos; Oliveira; Sússekind, 2019, p. 2). Nessa perspectiva, o neoliberalismo não extingue a educação, a universidade e suas manifestações como a produção do conhecimento e a função social, mas desenvolve artimanhas para moldá-las e aplicá-las segundo seus objetivos e jogos de interesses econômicos e industriais. Em razão disso, o que é destruído é o carácter público, humano e social, bem como as alternativas da universidade para resistir e consolidar-se como instituição social, inclusiva e de produção do conhecimento plural.

O conhecimento livre, crítico e independente produzido nas universidades públicas “é fatal para o tipo de modelo político e econômico que o neoliberalismo tenta impulsionar, porque esse modelo é autoritário, dominado pelo capital financeiro global, que convive muito mal com a própria democracia” (Santos; Oliveira; Sússekind, 2019, p. 3). Como autoritário, o neoliberalismo impõe-se como uma medida em que não são vislumbradas alternativas, ou seja, coloca-se às instituições públicas que não há alternativas, além do neoliberalismo. Segundo os autores, quando não há alternativas, não há políticas, por isso, o sistema neoliberal é

produtor de ‘antipolíticas’.

Uma alternativa frente ao avanço das ‘antipolíticas’ do neoliberalismo na educação superior é o fortalecimento e defesa do caráter público da universidade. Para tanto, a manutenção e a globalização de políticas contra-hegemônicas e a defesa do viés democrático e social da educação superior é uma questão de necessário debate. Nessa perspectiva, faz sentido a proposta de Santos (2008; 1999) para a reforma da universidade. Não se trata propriamente da criação de um novo modelo de universidade, mas a reconstituição do caráter público e democrático que traça princípios ou teses para uma “universidade de ideias”, plural e acessível pelos diversos grupos sociais (Santos, 1999, p. 193).

Tratando especificamente da universidade pública, embora considere-se que toda a universidade tem uma função pública, nos últimos 15 anos, as universidades públicas tiveram significativo avanço, “o ingresso de diferenças historicamente segregadas – como o caso dos povos indígenas, afrodescendentes, transexuais e pessoas com deficiência” (Costa, 2017, p. 21), é uma das conquistas públicas e democráticas que se destaca. No entanto, de acordo com o autor, ainda não foi possível constituir um imaginário social sobre a universidade pública capaz de suportar a investida neoliberal.

O neoliberalismo mostra-se como uma “complexa maquinaria de colonização do desejo e do imaginário político das coletividades” (Costa, 2017, p. 21). Portanto, juntamente com o avanço significativo da educação superior em termos de protagonismo social, políticas inclusivas e pluralidade de ideias, acompanhou a lógica individualizada e competitiva neoliberal, bem como a gestão neoliberal do conhecimento produzido nas universidades. Nessa perspectiva, é solidificado o que Costa (2017) chama de um *design universitário*, em que “a economia é o método e o objetivo é mudar a alma” (Margaret Thatcher apud Costa, 2017, p. 24). Isso significa que a economia lança o seu design constitu-

ído pelos métodos de privatização, competição, lucro e reinvenção da dimensão pública das instituições, o que causa o apagamento das atuações e saberes de determinados grupos/povos e movimentos sociais com o objetivo de mudar a ‘alma pública’, a consciência de pluralidade, para a ‘alma privada’. Como resultado, inviabiliza-se uma sociedade de ideias (democracia; diálogo), pesquisadores/professores de ideias e uma universidade de ideias no sentido plural do termo.

Como formar um imaginário social capaz de suportar a investida do neoliberalismo? Certamente, não é uma questão de fácil debate, nem se objetiva esgotá-la. Defende-se que um passo importante é a defesa e o fortalecimento do público da universidade pública. Nesse contexto, na proposta de Santos (1999), a universidade, enquanto bem público, é fortalecida e ganha resistência dentro de um contrato educacional que pode ser resumido na ilustração a seguir:

Figura 1 - A universidade de ideias



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de Santos (1999).

Na perspectiva de Santos (1999), um modo possível de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor esse modelo com uma globalização alternativa, ou seja, uma globalização contra-hegemônica, contra a liderança e dominação do neoliberalismo na universidade. Segundo o autor e conforme é ilustrado na figura 1, a universidade pode ser pensada dentro de um projeto nacional de país, que seja resultante de um “amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos sectoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público” (Santos, 1999, p. 51). A ideia proposta insere-se como um projeto de características nacionais com articulações globais. O mundo globalizado destaca-se cada vez mais pela busca da performatividade, indústria, mercado, lucro e dominação de imaginários. Uma globalização contra-hegemônica que rege princípios progressistas, sociais e democráticos na educação não consegue extinguir a investida neoliberal. Segundo Santos (1999), o que está em causa não é isolar a universidade pública das pressões provenientes do neoliberalismo educacional até porque seria algo impossível. O que está em causa é a resposta ativa às pressões, ao conservadorismo neoliberal e a defesa da legitimidade da universidade enquanto pública.

A sociedade politicamente organizada, a própria universidade, o estado nacional e o capital nacional são importantes autores envolvidos nesse projeto (Santos, 1999). A universidade quando pensada para além dos grupos universitários internos sugere que diferentes grupos sociais, profissionais, movimentos sociais organizados e epistemologias fazem a universidade pública. Segundo Gruginskie, Miorando e Genro (2022, p. 31), “revigorar a universidade pública a partir dos movimentos sociais envolve fortalecer seu caráter de espaço-tempo potencializador do diálogo”. O diálogo é um dos pilares da democracia e significa o abrir-se para a pluralidade de saberes, concepções e para diferentes grupos sociais. Dentro da universidade pública, o diálogo promove “práticas edu-

cativas alternativas”, “referências alternativas”, tenciona a “tradição universitária e o seu senso comum” e promove a “ecologias dos saberes” que podem promover novas epistemologias (Gruginskie; Miorando; Genro, 2022, p. 33). Nessa perspectiva, a universidade exerce a sua função social de bem público, quando “se guia por um projeto democrático em que múltiplas vozes podem participar com autonomia, apresentando às lideranças desafios e perspectivas para abordar problemas da realidade onde se encontra” (Gruginskie; Miorando; Genro, 2022, p. 33).

A universidade tem seu papel na restituição de sua legitimidade pública. É correto que a universidade seja permeada por campos sociais e de interesses contraditórios. Entretanto, os universitários que denunciam a posição conservadora e “recusam a ideia da inelutabilidade da globalização neoliberal serão os protagonistas da reforma progressista” proposta (Santos, 1999, p. 55). Por sua vez, o estado nacional e o capital nacional estão inter-relacionados e são protagonistas da universidade pública sempre e quando “optar politicamente pela globalização solidária da universidade” (Santos, 1999, p. 55). Ou seja, quando optar pela defesa e difusão da universidade de ideias.

Para Santos (2021, p. 317-318), embora a universidade como conhecida até agora tenha possivelmente acabado frente a essas mudanças estabelecidas pela mercantilização neoliberal e com o avanço do ensino em meio digital instigado pela pandemia, ainda é possível estabelecer atuações. Alguns desses campos de atuação contra essa tendência centram-se, segundo o autor, em “*democratizar, desmercantilizar, descolonizar e despatriarcalizar*” a universidade. O primeiro elemento, democratizar, consiste em ações como a produção de conhecimento válido interdisciplinar, a criação de cooperações com a educação básica, aprimoramento de práticas pedagógicas que consideram o aluno vazio, ou ainda a quebra de barreiras entre o campo e a cidade.

A universidade pública e a educação básica partem de um mesmo princípio previsto na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, elas definem que o acesso à educação é um direito de todos (Lopes; Sassaki; Vallina, 2018). No entanto, por mais que a educação superior e a educação básica sejam duas instituições que partilhem alguns objetivos em comum (como, por exemplo, a função social, acesso ao conhecimento, os professores e suas formações), elas afastaram-se: a educação superior cada vez mais torna-se isolada dos grupos sociais e da educação básica, porque o status privado, positivista, autossuficiente e meritocrático isola a universidade, cortando-se a perspectiva do diálogo com as outras instituições, como com a escola. Um exemplo disso, é o que Nóvoa (2017) pontua sobre a desvalorização da formação dos professores no contexto universitário. Segundo o autor, “com honrosas exceções, as universidades públicas têm revelado uma estranha ‘indiferença’ perante o quadro de degradação da escola, da profissão e da formação de professores” (Nóvoa, 2017, p. 7). O fato é que a formação dos professores da educação básica tem uma relação direta com a universidade, pois a relação universidade-escola dá forma à profissão professor. As questões que dizem respeito ao conhecimento conduzido na escola, políticas educacionais, resolução de problemas sociais são, nitidamente, assuntos que a universidade enquanto bem público tem ou deveria ter muito a dizer. Essa relação é de troca, a universidade e a escola pública fortalecem os rumos da educação ao aproximarem-se.

Na tendência de desmercantilizar a universidade, haveria a necessidade de reformulação de avaliação dos docentes com outros critérios, além da produtividade, que promovam a extensão em busca do retorno da responsabilidade social da universidade. Nesse eixo, é importante a busca pela “ciência e os conhecimentos que contribuem para o bem comum de toda a humanidade e promovam a cidadania, o reconhecimento da diversidade” (Santos, 2021, p. 317-318). Sob esse enfoque,

haveria o retorno do enfoque das artes, humanidades e das ciências sociais, fundamentais para a formação humana. Os saberes de diferentes povos, aprendizagens mútuas, globais, considerados não científicos dentro de uma lógica positivista, sofrem a tentativa de serem apagados ou negligenciados na história. Isso ocorre devido à lógica do conhecimento científico como único e verdadeiro e a lógica mercantil. Esses conhecimentos que se tenta apagar e silenciar fazem parte do conjunto de conhecimentos que Santos (2019; 2018) chama de *Epistemologias do Sul*, são “saberes nascidos e forjados ao calor das lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado”, sexismo, homofobia (Santos, 2018, p. 15). O fenômeno de apagar esses conhecimentos da história e da memória social é o que o autor denominou de *epistemicídio*. O epistemicídio “es el proceso político-cultural a través del cual se mata o destruye el conocimiento producido por grupos sociales subordinados, como vía para mantener o profundizar esa subordinación” (Santos, 1999 *apud* Gonçalves; Mucheroni, 2021, p. 3). Quanto à lógica da educação neoliberal, o conhecimento é tratado dessa forma, há uma linha divisória entre os conhecimentos ditos úteis e os perigosos que podem, inclusive, refutar as premissas do neoliberalismo. Esses conhecimentos ‘perigosos’ à lógica neoliberal precisam ser deixados à margem ou destruídos; apagá-los da memória (epistemicídio) é um primeiro rompimento da universidade enquanto pública e democrática. O segundo rompimento é tornar os conhecimentos considerados úteis hegemônicos.

As ciências humanas e sociais são, na visão de Santos, Oliveira, Süssekind (2019), um instrumento da democratização da sociedade e inimigas das premissas do neoliberalismo, visto que oferecem argumentos racionais que mostram os impasses intrínsecos ao neoliberalismo, inclusive, que este não é bom nem mesmo para a economia. Nessa perspectiva, as ciências sociais e humanas vão contra o epistemicídio, pois recuperam as lutas e os movimentos históricos dos diferentes povos,

denunciam os erros históricos que se comete enquanto sociedade e analisam o que é e como deveria ser (Santos; Oliveira; Sússekind, 2019). Pensadores como Nussbaum (2015) defendem o retorno e o sustento das artes e humanidades no ensino. Para a autora, o neoliberalismo luta para extinguir as humanidades e as artes da educação, tal extinção manifesta-se como causadora de uma crise na educação que ultrapassou os limites da educação superior chegando com nível catastrófico na educação básica em vários países. Isso demonstra que a tendência *epistemicida* está evoluindo descontroladamente com o objetivo de destruir o que as humanidades e as artes reforçam, como o pensamento crítico, ético e plural dentro das instituições, como na escola e na universidade, os movimentos e conquistas sociais, os erros cometidos e a projeção do fortalecimento da função e responsabilidade social e recíproca nas relações humanas.

Um terceiro elemento consiste no processo de descolonização, a universidade ocupa-se mais em legitimar apenas a história tradicional voltada aos colonizadores europeus, o que implicaria também descolonizar currículos. Segunda tal premissa, a democratização do país se dá por meio da educação. Mas, para a educação ser democratizadora, ela precisa ser democratizada e descolonizada, porque “mesmo quando ela procura abrir-se às classes populares, fala por uma perspectiva elitista” (Santos; Oliveira; Sússekind, 2019). Ou seja, mesmo quando a universidade abre-se para as pluralidades, ela dialoga com um conhecimento único, dominante e rigoroso, o conhecimento científico produzido “por homens e não por mulheres, por brancos e não negros nem indígenas, e dos países dominantes” (Santos; Oliveira; Sússekind, 2019, p. 10). O autor alerta que descolonizar o currículo implica “acrescentar conhecimento para que se torne evidente que o conhecimento dominante é muitas vezes uma ignorância especializada e intencional” (Santos, 2021, p. 317-318). A base desse elemento estaria em instituir e ampliar po-

líticas de ação afirmativa, com a instituição de uma justiça cognitiva e etnoracial entre todos. Conforme o autor, para haver justiça social, primeiramente, necessita-se de *justiça cognitiva*, e a justiça cognitiva significa justiça entre os saberes (Santos; Oliveira; Süsskind, 2019), princípio que defende que, igualmente, a valorização do conhecimento científico, deveria ter a valorização dos conhecimentos e saberes não científicos dos diferentes povos, etnias, gêneros e movimentos sociais dentro da universidade. Para que isso torne-se possível, a aproximação do conhecimento científico com os demais conhecimentos e a eliminação ou atenuação dos preconceitos entre os conhecimentos é um processo necessário na descolonização da universidade pública. O quarto elemento que dá continuidade a esse processo de defender o público da universidade pública constitui-se como a despatriarcalização da universidade, a qual se localiza na distribuição equitativa de controle administrativo e científico para as mulheres, tendo em vista que há a manutenção ainda de maioria masculina nesses locais. Isso significa tornar os currículos menos misóginos e sexistas (Santos, 2021, p. 317-318).

Ataques misóginos, sexistas e preconceituosos são um desafio da educação básica à universidade. Azevedo (2015), num estudo sobre os currículos ocultos e a universidade pública, salienta que sobre as discussões de gênero, diversidade sexual, preconceitos e exclusão, na universidade e na escola, há um desafio para os educadores e os pesquisadores. Discussões sobre gênero, diversidade sexual e preconceitos constituem-se numa aversão generalizada que “resulta de um currículo oculto entendido como um conjunto de valores e normas” que não estão necessariamente explícitos nos currículos oficiais, “mas que são sistemática e efetivamente transmitidos aos/às alunos/as ao longo do processo educativo” (Azevedo, 2015, p. 5). As mulheres, segundo a autora, são frequentemente tratadas por uma ‘natureza inferior’ que as caracteriza, são tachadas como dóceis e frágeis, muitas vezes, são alvos de piadas

machistas e da invenção de um padrão social que diz o que é ser mulher. Por sua vez, aos homens e brancos cabe a imagem da “masculinidade viril e intelectualmente dominante”, pois “não são raras as provocações que insistem em lembrar que seriam homens os grandes personagens, os heróis da História, os cientistas, filósofos, trabalhadores e construtores de toda sorte de edificações e conhecimento” (Azevedo, 2015, p. 11).

A título de exemplo de violência contra a pluralidade relacionado à universidade, a autora menciona o fato ocorrido em outubro de 2010 associado aos universitários da UNESP. Durante os jogos estudantis que reuniram os estudantes da instituição, a InterUNESP, os universitários organizaram o chamado ‘rodeio das gordas’⁴⁷ que consistiu na prática de montar nas alunas acima do peso nos jogos e ficar por um determinado tempo. A ‘brincadeira’ teve grandes repercussões, tornando-se uma repudiada agressão de alto nível contra as mulheres universitárias, inclusive, fez as vítimas questionarem que profissionais (psicólogos, professores, médicos, psiquiatras, arquitetos, nutricionistas etc.) as universidades estão formando? (Azevedo, 2015). Ataques como esses são presenciáveis na maioria das instituições de ensino, porque ainda há um imaginário dominante e não democrático que segrega, exclui e ataca. Com a investida neoliberal na educação agravam-se as agressões e segregações, porque a preocupação não é com políticas que valorizem e respeitem a pluralidade. Isso não está só relacionado às mulheres, pois negros, indígenas, LGBTQs, pessoas de baixa renda são excluídos da universidade e escola, mas, quando não excluídos, sofrem diversos preconceitos ou deparam-se com uma epistemologia dominante com pouco lugar de diálogo com suas culturas. A causa posta por Boaventura de Sousa Santos para a universidade de ideia e a resistência e denúncia

47 Também disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/11/alunos-suspeitos-de-criar-rodeio-das-gordas-sao-ouvidos-na-unesp.html>.

dos princípios neoliberais na educação parte da questão de que a universidade deve ser aberta para todos os povos e seus saberes e que essa abertura leve em consideração que a pluralidade humana está presente, então, os currículos e as práticas, a universidade e sua relação com as demais instituições precisam ser democratizados, desmercantilizados e despatriarcalizados para fim de restituir um modelo de universidade de ideias, plural e democrática, uma universidade pública.

Considerações finais

O objetivo do presente texto concentrou-se em analisar, a partir de alguns pontos teóricos e conceituais, a influência do chamado neoliberalismo educacional sobre a Universidade no país, com especial atenção para as universidades enquanto públicas. Apontou-se que a investida neoliberal na universidade traz mudanças atreladas à função social dessa instituição e seu caráter público, bem como executa mecanismos que apagam os conhecimentos populares, as lutas sociais e o diálogo do conhecimento científico com os outros saberes, lutas e outras instituições, como a educação básica. Tal investida isola a universidade de suas finalidades, tornando-a cada vez mais um design de universidade mercadorizada e seletiva, forjada para atender brancos, ricos e a demanda dos setores empresariais nacionais e globais.

O neoliberalismo ataca a educação, porque o objetivo é mudar o imaginário humano por meio do método da economia. Como a democracia e as funções sociais são orientadas e organizadas pelas ações e consciência humana, nada é mais vantajoso do que mudar o imaginário humano, pois, a partir dessa mudança, torna-se possível a falência da democracia e a abertura de espaço para a dominação do neoliberalismo em todas as relações da vida. Esse evento causa grandes mudanças na universidade e em todo o sistema social, assim como a dimensão indivi-

dual humana. Em sua dimensão individual, é engendrado, nas pessoas, o imaginário do empreendedor de si (a vida e a conduta humana devem ser empreendidas) e a falácia de que é o indivíduo que escolhe sua pobreza, a dificuldade de acesso à educação e a sua condição inferior e incompetente. Segundo essa premissa, a educação é uma mercadoria acessível a todos que têm mérito e objetiva formar performances para a atuação no mercado de trabalho e promoção do lucro empresarial. O currículo é tomado como um conjunto de regras embasadas pelo conhecimento científico dominante que despreza culturas, os saberes das pesquisadoras, dos negros, dos movimentos sociais.

O acesso da pluralidade humana e o trabalho com as ciências humanas e sociais na universidade não é preocupação. Na medida em que essa máxima é difundida, mesmo que de forma oculta, pelas mídias, organizações empresariais nacionais e internacionais, há uma globalização hegemônica do neoliberalismo e de sua atuação na educação. A universidade pública não é mais pública, nem é um direito, é um lugar de venda de performances para pessoas com mérito, é um negócio que pode acontecer até à distância ou de forma remota como a pandemia mostrou.

A defesa de Boaventura de Sousa Santos de uma universidade de ideias, como proposto ao longo do presente texto, não é de que seja necessário fazer um novo modelo de universidade ou isolá-la das medidas anti-políticas do neoliberalismo. A universidade tem a sua função social, inclusive, demonstra grandes avanços em termos de acesso, abertura para a pluralidade e de diferentes epistemologias. No entanto, situa-se num jogo de influências, epistemologias e interesses contraditórios dos quais ela não pode ser isolada. Se não houver fortalecimento do imaginário social que possibilite resistência à colonização do neoliberalismo, corre-se o risco da perda de muitas conquistas sociais e da caracterização pública da universidade. Daí a importância de um contrato educacional social e nacional como uma globalização alternativa, da univer-

cidade enquanto bem público. Nesse contrato nacional de articulações globais, o diálogo do ensino superior com os diferentes povos e suas epistemologias, com a escola e outras instituições e movimentos públicos, é uma medida contra a hegemonia do neoliberalismo.

Referências

AZEVEDO, Lílian Henrique de. Currículo oculto e universidade: desafios para os estudos de gênero, a educação e a cidadania. In: I Seminário Internacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais. **Anais**. UNESP campus de Marília, 2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/eventos/2015/i-seminario-internacional-pos-graduacao-em-ciencias-sociais/trabalhos>. Acesso em: 30 set. 2023.

BIANCHETTI, Lucídio. SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. 1. ed. - São Paulo: Mercado das Letras, 2017.

COSTA, Luciano Bedin da. Aos que ainda escrevem: a escrita acadêmica nos designs do neoliberalismo. **Linha Mestra**, n.33, p.21-28, 2017.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal [recurso eletrônico] /Tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

GRUGINSKIE, Claudete Lampert; MIORANDO, Bernardo Sfredo; GENRO, Maria Elly Herz. Contribuições dos movimentos sociais para revigorar a universidade pública: a potencialização da subjetividade política. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.º 61, 2022.

GONÇALVES, Robson de Andrade; MUCHERONI, Marcos Luiz. O que é epistemicídio? Uma introdução ao conceito para a área da Ciência da Informação. **Liinc em revista**, v. 17, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/168586>. Acesso em: 01 out. 2023.

HARARI, Y. N. **Notas sobre a Pandemia**. E breves lições para o mundo pós-coronavirus. [recurso eletrônico]. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020

LAVAL, Christian. PIERRE, Dardot. **La pesadilla que no acaba nunca: el neoliberalismo contra la democracia** [recurso eletrônico]. Tradução Afonso Díez. 1. ed. – Gedisa Editorial: Barcelona, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público** [recurso eletrônico] / Christian Laval; tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 7.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999. 300 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade nova**. Coimbra, Outubro de 2008. Disponível em: <https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em 03 jul 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa; OLIVEIRA, João Marcos Veiga de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos para a ANPED/BRASIL. **Revista Brasileira de Educação** v. 24, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O futuro começa agora:** da pandemia a utopia. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul:** Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma nova visão da europa:** aprendendo com o sul. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, no 43, set/dez 2016, p. 24-56.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a Educação Superior.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Coleção polêmicas do nosso tempo.

READINGS, Bill. **Universidade sem cultura?** 2ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital** [recurso eletrônico]. 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

LOPEZ-RUIZ, Osvaldo J. **Os Executivos das Transnacionais e o espírito do Capitalismo:** Capital Humano e Empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

LOPES, Maria Gracileide; VALLINA, Kátia; SASSAKI, Yoshiko. A mercantilização da educação superior no contexto atual: considerações para o debate. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.6 , n.2, p. 29 - 44 , 2018.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, C. E. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Tese de Doutorado. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18256/000727608.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

NÓVOA, António. **Complexo de Formação De Professores**: Um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Relatório final de missão institucional, 2017.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MILLER, Peter. ROSE, Nikolas. **Governando o Presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo – Paulus, 2012.

Capítulo 16

A CORPORAÇÃO MÉDICA NO BRASIL: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Leandro Tuzzin - UFFS
Eldon Henrique Muhl - UPF

Introdução

A medicina, principalmente depois da alavancada ciência médica e de suas cada vez mais céleres e impressionantes descobertas, caiu numa espiral cientificista e numa progressiva autoimagem sacralizada. Esse processo foi se consolidando aos poucos, principalmente a partir do século XIX, período em que, em meio ao otimismo da ciência empírica de viés cartesiano, o ser humano foi tirado de seu meio, de sua história, das práticas e significados sociais que o definiam, revestindo-o com a frieza superficial do objeto mecânico. Ele torna-se apenas um “mecanismo” biológico funcionando pela concatenação de partes menores e em relação complexa e causal, cuja doença é apenas um erro em alguma engrenagem, passível de ser concertado, mediante a habilidade de quem se propõe a repará-lo. Cada nova descoberta científica ou tratamento médico inovador e promissor se somavam para respaldar tal ideia (Bastista *et tal.*, 2015, p. 42-43).

Todavia, conforme a medicina progride e dialoga com outras áreas do conhecimento, transcendendo o campo especificamente biológico do processo de compreensão das patologias, ela percebe o quanto elementos distintos se relacionam com o processo de adoecimento e

cura. As condições ambientais; as formas contemporâneas de produção e conservação de alimentos; as atividades e interesses econômicos das mega-indústrias; o estilo de vida nos grandes centros urbanos; as relações com o corpo e a maneira de conservá-lo, enquanto “objeto” de culto e adoração estética; os planos e estratégias governamentais no oferecimento de qualidade de vida e saneamento básico; a filosofia política dos partidos e a maneira como encaram as medidas de profilaxia; a mentalidade sociológica e os progressos e retrocessos em sua contínua interferência na percepção científica sobre o estado patológico; enfim, um grande número de elementos que interferem diretamente na ciência e na saúde, revelando a imbricada teia holística por detrás das ações humanas e em seus empreendimentos, cuja saúde não passa incólume (Batista *et al.*, 2015, p. 42-43).

A ciência médica, as práticas terapêuticas padronizadas, a saúde e as formas de mantê-la e recuperá-la, mesmo que partam de um horizonte científico e aparentemente neutro, ao serem trazidos para um ambiente social, com seus atores e ambições mais típicas, recebe influxos constantes de natureza diversa e não restritos aos contornos empíricos. Nesse sentido, muitas ações e discursos usados pelos representantes da classe médica, quando avaliados de maneira correta e a luz de um processo hermenêutico esmerado, facilmente é possível perceber como carregam interesses corporativistas e que por vezes fogem da busca por uma saúde de qualidade e acessível às camadas mais vulneráveis da sociedade. Nossa meta será justamente mostrar como o caminho trilhado pela medicina no Brasil foi um caminho calcado pela busca constante por direitos e privilégios; com a consolidação de uma conjuntura estrutural burocrática e jurídica protecionista e privatista, tendo os interesses profissionais, legais e econômicos do médico como parâmetro máximo, mas que, hodiernamente, foram sendo transliterados de seu ponto de origem e usados como sustentáculo discursivo para os grandes conglomerados

educacionais – como diz o ditado, o tiro saindo pela culatra.

Assim, num primeiro momento falaremos sobre as imbricações existentes entre o liberalismo defendido pela classe médica e o mercantilismo que, apesar das críticas contidas nos discursos e nos códigos de deontologia, se faz presente na atitude e nas aspirações dos representantes da classe. Partindo dessa primeira constatação, num segundo momento falaremos, de forma sucinta, sobre como a corporação médica foi se moldando, se consolidando e se fortalecendo, por meio da diligência meticulosa, aguerrida e planejada das suas entidades, cujo objetivo, presente nas entrelinhas de suas ações, é a garantia dos privilégios conquistados ao longo do tempo. Num terceiro momento, como já referido acima, nossa intenção será mostrar como as bases privatistas e liberais defendidas pela corporação médica, quando absorvidas por outra corporação, a educacional, vai se voltar contra a primeira, gerando uma dor de cabeça e descortinando uma nova realidade para a corporação médica, longe do antigo *status* conquistado outrora. Concluiremos com a retomada de alguns elementos trazidos no texto e com o aprofundamento deles.

Liberalismo e mercantilismo: a falsa dicotomia na conceituação do fazer médico

Ao fazermos uma análise histórica veremos que apenas no século XX é que a atenção à saúde do povo começa a ser uma preocupação das autoridades. Um povo saudável não era apenas desejável somente porque assim ele seria mais produtivo; a saúde aparece como um direito da população e um dever do Estado. Por conseguinte, a atenção ao doente passa por um processo de humanização e respeito pela sua singularidade e necessidades objetivas. Nesse meio tempo, a própria medicina, enquanto arte e enquanto ciência, recebe um olhar mais crítico, pelas

revoluções ocorridas em seu interior e pelos perigos inerentes a sua evolução ambígua.

Todavia, embora tenha havido avanços significativos, houve também retrocessos. Como mais um serviço a ser prestado, a medicina foi incorporando inúmeros elementos da iniciativa privada e do modelo de gestão capitalista. O corpo doente foi se tornando um meio de gerar receitas. Nesse sentido, além do serviço prestado há também o produto, os medicamentos, cada vez mais numerosos e cada vez abrangendo uma gama de doenças e distúrbios maiores. A vida passa a ser medicalizada como nunca antes na história, e as doenças passíveis de medicalização crescem exponencialmente (Foucault, 2016, p. 389).

A mercantilização da saúde e seus lucros gigantescos, como serviço que segue as mesmas diretrizes do mundo capitalista, traz também o desejo e a cobiça daqueles que exercem mais diretamente esse serviço; os médicos. É por eles que toda a complexa dinâmica da saúde necessariamente passa, e, por isso, inevitavelmente a lógica do lucro e a busca por uma reserva de mercado capaz de otimizar os ganhos de quem se encontra no mercado são absorvidos e expressos em suas práticas corporativas. Ou seja, por mais que haja certa ojeriza histórica dos médicos em relação a mercantilização da medicina, e seu rebaixamento a um simples elemento potencialmente vendável e comercializável, o delineamento de uma postura combativa a muitas propostas políticas de torná-la acessível e verdadeiramente democrática, desvela uma prática voltada à maximização do lucro e dos privilégios. Assim, percebe-se que além de, por um lado, haver um conservadorismo de fundo que baliza as ações de muitos representantes da classe médica, há também uma visão liberal que permeia o universo da saúde e o faz ser um campo fértil para a busca de ascensão econômica.

O mercantilismo associado ao fazer médico necessita que haja uma

melhor otimização dos processos, com ênfase naquilo que possa oferecer um melhor retorno financeiro, encurtando o caminho que leva as especialidades e suas modernas técnicas terapêuticas, por vezes colocando a doença como o verdadeiro objeto de atenção, e não o ser humano. Nesse sentido, não é a saúde de base o melhor caminho, pois seu foco está na prevenção da doença, o que diminui o fluxo financeiro. A medicina mercantil, demagogicamente sempre atacada nos códigos de deontologia, com a fina retórica liberal que tenta se dissociar da mediocridade mundana, avara e mercenária, entra no jogo com seus equipamentos de ponta, com seus inovadores procedimentos cirúrgicos, com seus medicamentos para praticamente tudo; um mercado de serviços e produtos gigantesco e cujos lucros são astronômicos, principalmente quando o Estado, o “cliente” mais importante, compra essa ideia e usa de seu poder econômico para financiá-lo.

Em outras palavras, para além da retórica, o que se pode ver, através de uma análise objetiva, é uma proximidade entre a prática médica liberal e os princípios básicos de uma dinâmica mercantilista. Ou seja, elas se harmonizam e ganham mais força conforme a medicina cresce e oferece um leque gigantesco de serviços e produtos altamente rentáveis. Nesse sentido, o liberalismo e o mercantilismo, muito embora sejam apresentados como antagônicos, no fundo são duas faces de uma mesma moeda. A idealidade discursiva se esvanece na materialidade concreta. O estilo de vida e o status social do médico deixam claro isso.

Por isso os discursos em torno de uma medicina humanista e integrativa, alicerçada em múltiplas perspectivas metodológicas e reflexivas, principalmente no que tange as diversas inter-relações existentes na complexa teia que envolve as relações entre saúde e doença, tem se tornado o ponto de convergência de todos aqueles que de fato pensam na melhoria das condições de vida do povo, que é, ou deveria ser, uma das premissas básicas da saúde pública. Por isso, também, que essas ideias

muito dificilmente são aceitas pela corporação médica que, com argumentos aparentemente e superficialmente consistentes, vem atacando muitas ações e políticas endereçadas à saúde pública e aos direitos dos pacientes. A seguir veremos que essa atitude vem de longa data e se encontra na gênese da formação das entidades representativas da classe médica.

O corporativismo médico e a luta por direitos e privilégios

Sempre houve uma atitude protecionista e corporativista por parte da classe médica. Num passado não tão longínquo assim a medicina oficial tinha que disputar o seu espaço com outras artes curativas, sem que existisse uma fiscalização contundente por parte das esferas legais. Mas a postura dos profissionais formados era combativa, e na ausência de uma legislação que os protegesse e resguardasse seus direitos de exclusividade fez com que cada vez mais eles se unissem em prol da busca por melhores condições de trabalho.

Apesar de existirem entidades responsáveis pela representação e defesa dos médicos desde o século XIX, apenas em 1927 é que o primeiro sindicato médico foi criado; o Sindicato Médico Brasileiro (SMB). A criação do sindicato veio na esteira pela luta por direitos trabalhistas do operariado urbano, pela presença cada vez mais constante do Estado na área da saúde, pela crescente especialização da medicina, pelo incremento de técnicas e tecnologias no processo de diagnóstico e terapêutica etc. Sua atuação estava centrada na luta contra o charlatanismo e demais artes (pseudo) curativas, contra o assalariamento e a regulamentação governamental, contra a atuação de médicos formados no exterior em território nacional e na defesa do exercício liberal da arte médica, de uma deontologia comum capaz de guiar os profissionais formados, por uma formação digna e de qualidade e por um ordenado justo e condi-

zente com a importância e complexidade da profissão. Posteriormente a criação do sindicato médico, em decorrência das demandas pontuais da classe, influenciados pelas discussões realizadas durante o IV Congresso Médico Sindicalista realizado em 1944, por meio de legislação própria de 1945, foram criados os Conselhos de medicina; o federal e os regionais (Dias *et al.*, 2022, p. 5).

Apesar de serem múltiplos os objetivos elencados, é nítido que o foco central, nessas primeiras décadas de consolidação da medicina como ciência e prática, era garantir a hegemonia no oferecimento de serviços na área da saúde, chancelando não apenas o direito único de clinicar, como dito, mas as condições em que isso poderia ser feito e quais as bases propedêuticas e empíricas na compreensão do ser humano enquanto “objeto” a ser conhecido e tratado. Nesse sentido, os códigos de ética proibiam veementemente que médicos formados dessem qualquer tipo de respaldo ao exercício curativo por parte de pessoas que não tivessem passado por instituições formativas oficiais, pois a prática da medicina só poderia ser exercida mediante a diplomação acadêmica em estabelecimento de ensino superior devidamente regulamentado e reconhecido pelas entidades. Além do mais, como já mencionado, aparece também a defesa da medicina como uma arte liberal, que não poderia ser exercida como indústria ou comércio, sendo sua fiscalização, por se tratar de atividade suspensa dos prosaísmos mundanos das demais ciências, uma incumbência dos representantes da própria classe, uma agremiação societária que se autorregula a revelia de um “meta-poder” capaz de servir como legislador e disciplinador, cujo compromisso básico de seus associados é se manter fiel aos seus pares, na defesa de suas pautas e na manutenção de seus *status*. E na hipótese de haver algum tipo de transgressão do código, por parte de algum dos associados, caberá ao respectivo Conselho Regional de Medicina a incumbência de fiscalizar, investigar e punir as faltas cometidas, mediante os critérios e penalida-

des estipulados internamente.

Em suma, em todos os códigos de deontologia médica formulados, cada um a sua maneira, em vários momentos voltam a trazer a tona a importância da união dos profissionais em torno de seus interesses, o esoterismo das práticas de fiscalização da conduta profissional, sem a participação conjunta de alguma instituição ou entidade externa que sirva como fiel da balança. Outra questão trazida é a definição da medicina não só como uma arte liberal, mas também como uma atividade de meios, o que a deixa imune a eventualidade de não obter êxito em suas abordagens. Além disso, apesar de ser apresentada como uma ciência, dotada de procedimentos e metodologias específicas, vemos que há uma aura “sacra” em torno de si, fortalecida por meio de uma mentalidade vocacional; um “chamamento divino” que a suspende das circunstâncias venais e dos interesses prosaicos; um sacerdócio cuja motivação é fazer o bem, salvar a vida e resguardar o ser humano do sofrimento.

Essa postura ficará evidente na maneira como os médicos reagiram aos programas governamentais voltados a melhorar e expandir a oferta de profissionais de saúde na atenção básica, principalmente em regiões afastadas e com poucos atrativos para os médicos formados dentro do sistema classista e elitista brasileiro, como foi o caso do Programa Mais Médicos, idealizado pelo governo da então presidente Dilma Roussef – O Mais Médicos foi o assunto mais comentado e criticado nos artigos das revistas especializadas em medicina, das várias entidades médicas.

O papel das entidades representativas de classe

Na garantia de observância dos postulados observados, no protecionismo da classe médica, na defesa dos direitos e privilégios, na fiscalização da classe e de seus associados, na manutenção do *status quo* adquirido ao longo do tempo e como forma de resguardar seus interes-

ses e o espaço no mercado contra a concorrência “desleal” de médicos estrangeiros ou formados no exterior, as entidades médicas, cada uma dentro de suas atribuições específicas, foram criadas e atuam continuamente como baluartes contra as forças potencialmente “perigosas”. Embora, como vimos, o Sindicato Médico Brasileiro tenha sido a primeira entidade de nível nacional e com relativo poder de posicionamento dentro da esfera pública a ser criada, no decurso do tempo outras entidades foram surgindo.

Atualmente no Brasil existem três entidades principais responsáveis pela representação dos médicos e da medicina. Uma delas é a Federação Nacional dos Médicos (FENAM), criada em 1973, durante a ditadura militar e desempenhando papel importante pela volta do direito ao sindicalismo livre das amarras ideológicas do Estado golpista, como uma das bandeiras pela redemocratização (FENAM, 2008, 2014). Tem como atribuição defender os interesses da classe no que tange às relações e condições de trabalho, cumprindo, por conseguinte, uma função sindical junto às esferas de poder político-governamentais. Já a Associação Médica Brasileira (AMB), criada em 1951, talvez a entidade mais combativa ao longo da história, tem por objetivo manter a sociedade médica atualizada com os avanços científicos e tecnológicos, defender a dignidade dos membros associados e promover as ações necessárias para uma saúde de qualidade à população, além de, a nível puramente burocrático, ser a responsável pelo registro das e nas especialidades médicas e pela atualização profissional. O Conselho Federal de Medicina (CFM), por sua vez, criado em 1945, tendo, à época, como uma de suas prioridades a diminuição da influência estatal na área médica, é focado em fiscalizar a ética profissional e o exercício da medicina, com base, como vimos logo acima, em seus critérios disciplinares e legislações específicas, congregando em torno de si os CRM's (Conselhos Regionais de Medicina) (Dias *et al.*, 2022, p. 3).

Apesar das suas atribuições específicas e da relativa autonomia existente entre elas, é inegável o quanto essas entidades se inter-relacionam entre si, inclusive historicamente, pois na origem haviam muitos pontos em comum influenciando o delineamento de suas trajetórias e modos de proceder. A convergência de ideias e anseios pode ser facilmente vista hoje em dia pelos posicionamentos quase sempre alinhados das três entidades no concernente à defesa de certos direitos e privilégios (Dias *et al.*, 2022).

O controle das verbas públicas é o real objetivo, atingido no período ditatorial, por meio do *lobby* do sindicato médico, dos conselhos e das associações. A realocação de recursos para áreas da saúde que estão na base, como a saúde da família, e a interiorização da logística ambulatorial de atendimento, longe do *locus* hospitalar e sem a tutela e a direção dos representantes de classe, é que faz a corporação ranger os dentes. É como se todo poder e *status* conquistado, principalmente depois da década de trinta, com o período Vargas, e depois de 1964, com os militares; pelo controle dos hospitais e das escolas médicas, e mesmo com a prerrogativa na constituição das bases deontológicas, começasse a ruir.

Esse contexto explica porque os grandes defensores do SUS e de uma saúde universal e pública, geralmente não serem médicos, com a exceção da Associação Médica Brasileira (ABEM), que vem fazendo um trabalho de extrema qualidade na defesa de uma formação médica que consiga agregar elementos para além da lógica simplista, pragmática, utilitária e corporativista de saúde. A missão foi, é e sempre será, ao menos enquanto um anseio do povo e daqueles capazes de expressar suas demandas, a constituição de uma noção de saúde integrada, humanista, socialmente sensível e politicamente comprometida com o bem-estar do povo atendido por ela.

Para isso, não apenas a ação em saúde se torna necessária, mas, antes disso, a formação em saúde, pois somente assim se conseguirá criar

uma nova mentalidade nos profissionais formados, que fuja da tradicional e veja a importância de um projeto de Estado, que não se exima de suas responsabilidades e do seu protagonismo; que não cumpra o papel apenas de financiador, mas de direcionador das políticas públicas. O caminho é complicado, já que os embates mais ferrenhos se dão justamente contra aqueles que se dedicam a oferecer o serviço, os médicos. Esse é o principal motivo do porque as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) serem atacadas, não é apenas por causa da defesa de uma medicina humanista, mas por que tenta se alicerçar numa visão de saúde pública gerida pelo Estado e focada em elementos que divergem dos interesses corporativistas e mercantis.

O mercado educacional e os cursos de medicina: o grande paradoxo liberal/privatista

Analisando a postura das entidades médicas e o seu fortalecimento ao longo da história percebemos dois momentos de vital importância para sua constituição e empoderamento. Se por um lado o aumento das escolas médicas e dos hospitais, depois da década de 1930, juntamente da mudança de perspectiva em relação ao papel representado por eles na oferta de saúde, ajudou a montar, fortalecer e legitimar a corporação médica, no período da ditadura militar os médicos começaram a perceber que esse movimento expansionista deveria ser estancado. Aumentar o número de instituições, de vagas e, conseqüentemente, de profissionais formados, além de comprometer o valor das verbas distribuídas, poderia eventualmente diminuir o prestígio e a singularidade da profissão.

Todavia, o processo privatista defendido pela corporação, vai acabar se voltando contra ela mesma. O que se queria era o dinheiro do Estado, a sua proteção jurídica contra qualquer tipo de concorrência na arte de

curar e a independência para gerir os assuntos internos pertinentes ao seu ofício, sem intromissões. Mas o processo privatista não parou por aí, ele fugiu do controle da corporação e chamou para o jogo novos atores que também queriam obter o seu quinhão num mercado tão promissor e inesgotável, como é o mercado da saúde. Ou seja, o privatismo se desprende da corporação e se volta contra ela mesma, fenômeno que começou ainda nos anos 1970, com os grandes conglomerados hospitalares e com os planos de saúde, que subjugarão, em grande medida, a figura do médico liberal clássico. Nesse cenário, a corporação ainda conseguiu manter o controle majoritário sobre os recursos da saúde, sejam aqueles vindos diretamente do Estado, sejam aqueles vindos dos impostos sindicais, das parcelas das mensalidades dos graduandos, pela cobrança dos registros médicos nos CRMs etc. E também o controle sobre a formação médica, dentro das instituições. Nesse sentido, ela termina o período militar dona das academias.

Mas com a Constituição de 1988 outras organizações são chamadas a participar das discussões sobre saúde. O Estado se abre e os médicos não têm uma relação direta com ele e um controle sobre ele e sobre as políticas endereçadas à saúde. Eles vão ter que dividir o cenário e o seu poder com outros profissionais, de todas as áreas pertinentes a saúde, como a assistência social e a enfermagem, com os movimentos sanitários, com os grupos destinados a defesa de uma medicina preventiva e da família. Ou seja, grupos diversos, que não se prostram a corporação médica e lutam por uma saúde de qualidade e focada em sanar os problemas mais urgentes do povo, em especial das pessoas mais carentes. Em meio a isso, surge o projeto responsável pela criação do SUS. Tudo isso vai enfraquecer a própria estrutura da corporação. Mas, retomando o assunto anteriormente levantado, o grande abalo veio de dentro do próprio processo privatista, iniciado e defendido pela corporação. O grande inimigo, que pode de fato destruir com tudo que a corporação médica construiu, em

tanto tempo e com tanto esforço, é a educação privada.

Os médicos, que, como vimos, tanto lutaram pelo acesso das verbas públicas, vindas do Estado, pelo controle das finanças e por uma visão liberal sobre o seu trabalho, sem interferência estatal e resguardados política e juridicamente em seus direitos, viram, durante o final dos anos 1990 e, principalmente, os anos 2000, o crescimento gigantesco das corporações educativas. A elitização da medicina e do profissional médico, detentor do status máximo entre todas as profissões, teve como efeito colateral a cobiça das grandes redes de ensino privado, sedentas por abocanhar as legiões de jovens desejosos do tão sonhado diploma. Esse crescimento só foi possível pelas mudanças presentes na LDB de 1996, e, principalmente, com a Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que, após sucessivas reedições mensais, foi convertida na Lei nº 9.870/1999, criando as condições propícias para o grande capital, autorizando, por conseguinte, as pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, a “assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial”.

O presidente Fernando Henrique se aproveitou de um vácuo presente na constituição e também na LDB. Ambas não definem qual é o tipo de instituição que pode ofertar serviços educacionais. Na LDB de 1961 (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Arts. 81 e 85), por exemplo, tinha claramente definido que não eram instituições com fins lucrativos. Todavia, a constituição de 1988 não tratou desse assunto porque, naquele contexto, estava claro para todo mundo que eram essas as instituições que iam levar adiante a educação do povo. A LDB de 1996 também não fala disso, e é aí que vem essa medida provisória, baseada numa visão neoliberal, típica do governo à época, que abre, a partir daí, para todas as personalidades jurídicas, independentes dos fins a que elas se destinem, a possibilidade de se ocuparem com a educação. Esse dispositivo foi uma

das tantas expressões do governo liberal de então, querendo repassar à iniciativa privada o máximo de encargos educacionais, sobretudo os da educação superior. Evidentemente, que essa política deveria favorecer a expansão da oferta em todas as áreas. Aqui está o grande problema. Essas medidas possibilitaram a criação e a proliferação dos estabelecimentos privados de ensino, processo que se tornou “endêmico”.

Inicialmente, devido a facilidade de se montar as estruturas básicas para o seu funcionamento, os cursos da área jurídica, da educação e das humanas foram os primeiros a se proliferarem – como pedagogia, serviço social, administração, direito, etc. Eles foram paulatinamente dominando a oferta de cursos, sejam eles presenciais ou a distância, beneficiados pelo avanço das tecnologias de informação. A baixa qualificação dos docentes, a didática simplista e sintética, os materiais apostilados e “digeridos”, a facilidade de acesso e os baixos custos das mensalidades, foram os grandes atrativos apresentados, que possibilitaram o acesso ao ensino superior a uma parcela considerável de pessoas que dificilmente entrariam pelos meios convencionais e nas instituições mais tradicionais de ensino. Esse primeiro passo dos grandes conglomerados educacionais só foi possível pela tentativa de aumentar o número de universitários a qualquer custo.

Como esses cursos se disseminam muito rápido e as mensalidades se tornam muito baratas, o segundo passo, o mais arriscado e que poderia representar um ganho enorme, caso desse certo, era a abertura de cursos de medicina. Nesse sentido, a corporação médica se viu numa difícil situação. Se por um lado havia a sempre presente defesa do liberalismo e de uma visão de medicina privatista e livre de qualquer interferência direta do Estado, que teria como compromisso o patrocínio dos atos médicos, por outro havia um horizonte verdadeiramente liberal, privado, mercantil e focado primordialmente no lucro exponencial gerado pelo aumento dos cursos, das vagas e das mensalidades. Ou seja, a ideia

de uma saúde privada choca-se contra a ideia privatista de educação, cada uma baseando-se em premissas parecidas, dependentes, em grande medida, da anuência e das verbas do Estado, sem, contudo, admitir que ele se intrometa além da conta.

De 1997 a 2021 foram abertos 279 novos cursos de medicina (91 públicos e 188 privados). Das 54.418 vagas ofertadas em 2021, apenas 12.695 foram públicas, sendo privadas 41.723 (76,7%). De um total de matrículas de 224.148, em 2021, apenas 66.131 eram públicas, sendo privadas 158.017 (70,5%)⁴⁸. Esses números mostram a expansão da oferta privada a partir de 1997. A entrada do capital privado com fins lucrativos na educação superior permitiu a formação de grandes conglomerados educacionais (alguns associados ao capital internacional), com enorme força política para exigir do Estado a satisfação plena dos seus interesses. Tudo isso vai enfraquecer a própria estrutura da corporação médica.

Esses conglomerados educacionais estão pouco se lixando para a corporação médica. Eles querem abrir cada vez mais cursos de medicina e tudo que vem junto. Alguns conglomerados sozinhos administram mais de 30 escolas médicas, destacando-se entre eles a AFYA, Ânima Educação, YDUQS, Ser Educacional. Um curso de medicina numa instituição privada que está na bolsa de valores, joga as suas ações lá para cima. São bilhões em disputa por cada novo curso aberto. Então, as corporações da educação se tornam muito mais fortes do que a corporação médica. Se uma corporação enfraquece, outra surge, e talvez ela seja de fato pior do que a anterior.⁴⁹

Em artigo recente publicado no site “Poder 360”, que versa sobre o

48 Microdados da Educação Superior do INEP.

49 As informações deste parágrafo foram obtidas com base nos dados apresentados na reportagem do site “Poder 360” <<https://www.poder360.com.br/educacao/entenda-a-guerra-judicial-de-bilhoes-entre-cursos-de-medicina/>> acessado em 08/04/2023.

pedido de medida cautelar enviado ao STF (Supremo Tribunal Federal) pela AGU (Advocacia Geral da União) visando a suspensão das decisões judiciais que haviam permitido a criação de novos cursos de medicina e o aumento de vagas em cursos já existentes em instituições privadas, que, de acordo com a AGU, se contrapõem aos princípios levantados pelo Programa Mais Médicos, são apresentados vários dados capazes de esclarecer o processo de crescimento exponencial de novos cursos médicos e suas causas. Entre os pontos levantados pela AGU estão o fato de que “a autorização indiscriminada para abertura de novos cursos em regiões dotadas de alta concentração de médicos apenas serviria para agravar as desigualdades regionais” (AGU). Além do que,

Muito embora tenha havido o aumento expressivo da quantidade de vagas de Medicina desde a edição da norma objeto da presente ação declaratória, ainda se convive com locais de hiperconcentração de profissionais e com verdadeiros “desertos médicos”, com áreas e municípios desassistidos ou com serviços e estruturas do SUS nas quais faltam médicos ou há dificuldade de retenção e reposição de profissionais (AGU).

Essa disputa judicial travada pelas corporações de ensino pode ser explicada pelos números referentes aos cursos médicos. As mensalidades desses cursos são as mais altas entre todos os cursos superiores, girando em torno de 9 mil reais. Além disso, quando comparado com outras áreas de ensino, existe baixa inadimplência entre os estudantes matriculados (oriundos, em sua maioria, da elite econômica brasileira). Diante disso, as 20 mil vagas em disputa podem gerar somas superiores a 13 bilhões por ano. Uma única vaga é avaliada em cerca de 2 milhões de reais no multimilionário mercado educacional, representando um acréscimo astronômico no valor das instituições em eventuais processos de fusão ou venda, com dividendos chegando a marca de 48 bilhões de reais. Isso explica porque num período de 8 anos, entre 2013 e 2021,

o número de estudantes matriculados superou os 43.286, mais do que dobrando em relação aos dados anteriores, de 18.960 calouros, sendo a maioria dos calouros de instituições privadas (32,4 mil da rede privada contra 10,9 mil da rede pública, sem contar que, com as liminares, a rede privada pode ter um acréscimo de mais de 20 mil vagas)⁵⁰.

E, elas não param de ser concedidas, como podemos constatar no mais recente exemplo envolvendo a Universidade Luterana do Brasil/ Rede Ulbra de Educação (ULBRA) que teve autorização judicial para ofertar 6 novos cursos de medicina no país; 3 cursos no Rio Grande do Sul, nas cidades Porto Alegre, Gravataí e São Jerônimo, com 480 vagas, sendo 160 vagas cada. A quantidade – 160 por unidade – é superior à oferta de vagas em Medicina na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a mais tradicional do RS na área, que oferece 140 vagas anuais. A Ulbra também abriu outros três novos cursos médicos no norte do país, nos Estados do Amazonas, Pará e Tocantins⁵¹. Por ora, a liminar está suspensa até o STF decidir a questão em definitivo.

No governo do então presidente Michel Temer houve, por meio da Portaria nº 523, de 1º de junho de 2018, a proibição da abertura de novas vagas de medicina por um período não inferior a cinco anos, sob justificativa da falta de requisitos qualitativos básicos de muitas instituições privadas de ensino, assim como pelo aumento significativo do número de médicos formados. Sem um prazo estipulado pelo governo para se fazer a avaliação dos cursos médicos, no que se refere às condições mí-

50 Conforme informações contidas no site <<https://www.poder360.com.br/brasil/agu-pede-que-stf-suspendacursos-de-medicina-criados-por-liminar/>>. Acesso em 02/05/2023.

51 Por meio de decisão judicial a ULBRA teve autorizado, em maio de 2023, 6 novos cursos de medicina, conforme a reportagem da “Gaúcha ZH” <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia /2023/05/ulbra-anuncia-a-abertura-de-480-novas-vagas-em-medicina-no-rs-veja-em-quais-cidadesclh8ex0lc00fq016xkrot1sj0.html>>. Acesso em 04/05/2023.

nimas exigidas para a sua oferta, muitas instituições, através de liminares, entraram na justiça para reaver o direito de ampliar e criar novos cursos e novas vagas nos cursos já existentes, o que resultou em mais de mil vagas amparadas e concedidas juridicamente, além de 75 escolas médicas (sendo 70 privadas e apenas 5 públicas). Um exemplo desse banquete é a Universidade Nove de Julho (UNINOVE), que de 2017 a 2021, abriu de 2.059 vagas de medicina, em 6 cursos.

Com isso, a quantidade de faculdades de medicina em atividade no País passou de 314 para os atuais 389, entre abril de 2018 e abril de 2023, quando a norma do Governo deixou de vigorar. Segundo o CFM, as novas escolas foram abertas em 70 municípios brasileiros. Quase metade dos cursos estão em cidades onde não há Equipes de Saúde da Família suficientes para absorver os estudantes; 87% não oferecem pelo menos cinco leitos públicos de internação hospitalar para cada aluno no município sede de curso; e 90% dos municípios não possuem um hospital de ensino (Bahia Notícias)⁵².

Segundo a mesma reportagem, todos esses eram pré-requisitos para a abertura de novos cursos, sem os quais, de acordo com especialistas da área, a formação médica ficaria seriamente comprometida, não possibilitando os saberes básicos para o pleno exercício profissional dos médicos formados. Embora um número significativo, representa apenas cinco por cento do total de pedidos feitos, e esse número de vagas, contrariando os dispositivos da Lei do Mais Médicos, se concentrou em regiões com abundante oferta de médicos. Com o fim da moratória de Michel Temer, em 5 de abril de presente ano de 2023, “o governo Lula publica uma nova portaria no dia seguinte. O novo documento permite a abertura de cursos de medicina, mas reforça os critérios de localização

52 Informações contidas na reportagem de 03 maio de 2023, pelo site <<https://www.bahianoticias.com.br/saude/noticia/30473-maioria-dos-cursos-de-medicina-abertos-durante-os-ultimos-cinco-anos-nao-atenderequisitos-para-boa-formacao-aponta-cfm>>. Acesso em 04/05/2023.

enunciados na Lei do Mais Médicos” (Bahia Notícias, 2023).

Independente do que aconteça, o futuro que se avoluma é um tanto quanto sombrio para a classe médica, caso as previsões aqui explicitadas de fato se cumpram. Podemos induzir que o horizonte mais palpável seja a busca por uma carreira pública, nos mesmos moldes do judiciário, restringindo a possibilidade de uma medicina liberal para poucos indivíduos agraciados com reconhecimento, ou marketing, de suas capacidades singulares na arte médica. O fim da arte liberal, pelo menos enquanto premissa básica e identidade profissional da classe médica; a cada vez maior concorrência advinda de um sistema de ensino superior mercadológico e focado primordialmente no lucro; uma saúde pública que tenta se firmar por meio de novos modelos e paradigmas contrários aos velhos ditames hospitalocêntricos; enfim, parece que, apesar do passado combativo e das vitórias conquistadas, a corporação médica começa a sucumbir, devido em grande medida as suas próprias escolhas e decisões.

Considerações finais

A corporação médica, no Brasil, tem uma história eivada de contradições. Desposou, muito cedo (século XIX), o liberalismo como ideologia e conferiu à profissão, com perspectivas perenes, o estatuto de “arte liberal”. A justificativa para a arte liberal implica combater o caráter mercantil da atividade médica, bordão presente em todos os códigos de ética já adotados, nos documentos oficiais, nos relatórios dos congressos da categoria, bem como em todos os discursos públicos e nas preleções acadêmicas. A mesma justificativa também define a escolha do ofício como “vocação” e a atividade médica como uma espécie de “sacerdócio”, cuja motivação é “fazer o bem e evitar o mal”.

Todavia, historicamente, liberalismo e mercantilismo são duas faces de uma mesma moeda, de sorte que, na prática, o idealismo médico e sua retórica chocam-se com a dinâmica mercantilista que a tudo subsume, inclusive (e de forma avassaladora), o setor da saúde. A indústria e o comércio de equipamentos médico-hospitalares, remédios, plataformas digitais, seguros, planos, consultorias, uma infinidade de serviços que movimentam cifras astronômicas e a dependência cada vez maior dos profissionais perante as entidades e conglomerados hospitalares, únicos capazes de absorver as demandas da população por modernas técnicas e equipamentos. A própria formação inicial e continuada dos profissionais médicos foi capturada pelo mercado, exigindo investimentos vultosos que só podem ser compensados (e recompensados) mediante honorários compatíveis e um estilo de vida distinto para os profissionais graduados. Esse estilo de vida os mantém irremediavelmente afastados do sacerdócio e irremediavelmente submetidos às estratégias multifacetadas dos ganhos financeiros.

Em outras palavras, o terreno da materialidade é mais potente e decisivo do que o terreno dos ideais, e, querendo ou não, a medicina está suficientemente harmonizada com os ditames do mercado, o que, na prática, levanta questões pertinentes e de suma importância para a sociedade civil e para os meios jurídicos. Além disso, os combates recentes da corporação, movidos, por exemplo, contra o SUS, contra o Programa Mais Médicos e contra a recente criação da Escolas Médicas Federais, parecem tornar sofisticado o argumento de que a atuação dos médicos não se orienta por motivos mercantis e sim para o cuidado da saúde das pessoas.

Mas, o grande paradoxo percebido nos discursos dos representantes da classe e dos códigos de deontologia, que coloca em xeque a aura liberal que a medicina quis colocar em si mesma, advém não na prática médica em si, mas na sua formação. Como vimos, desde a década de

1970 a corporação médica, historicamente privatista, que se havia beneficiado enormemente com a expansão dos cursos de medicina Brasil afora, percebeu que os ganhos médicos e o status da profissão poderiam ser abalados em função da concorrência entre os profissionais se o número deles ultrapassasse certo limite. Por isso, atuou fortemente junto ao Ministério da Educação e Cultura e conseguiu quase estancar a abertura de novos cursos, por mais de 20 anos (1972 a 1996). Foi o período de maior poder da corporação, pois além de estancar a abertura de novos cursos, conseguiu se apropriar dos recursos públicos e direcionar as políticas de saúde.

Todavia, com a LDB de 1996 e o avanço do setor privado de oferecimento de cursos superiores na área da saúde, a medicina se viu diante de uma força poderosa e que se utiliza de várias premissas utilizadas pela própria corporação médica. Como vimos, o calcanhar de aquiles não é mais o Estado, mas as corporações privadas que operam com extrema desenvoltura. Seu poder de constrangimento junto ao aparelho do Estado é muito superior ao que a corporação médica jamais teve. Ela conta com o apoio de grande bancada de parlamentares, com grande parcela da juventude que se acotovela para conquistar uma vaga num curso de medicina, com os recursos públicos mobilizados por meio do FIES e do PROUNI, com as economias e o endividamento das famílias que não medem esforços para ter um filho médico.

A formação de grande contingente de profissionais médicos é a condição material mais importante para libertar o SUS das peias formadas pela indisponibilidade de profissionais nas unidades básicas de saúde e também nas unidades intermediárias e alta complexidade. As forças do mercado educacional pautarão a abertura de novos cursos de medicina nos próximos anos e não há indícios de que o Estado consiga frear esse processo. Nem é certo pensar que o Estado deva travar esse processo, pois a juventude brasileira está, ainda, priorizando a profissão médica

como seu ideal de futuro. Entretanto, é possível imaginar que o Estado tenha o poder de exigir qualidade e viabilidade para os cursos que serão criados. O privatismo educacional, à solta no país, não se pauta pela qualidade de sua formação, mas pelos interesses monetários, e os sinais já são evidentes de malabarismos e burlas que certas instituições praticam para abrir cursos de medicina em lugares e sob condições insuficientes.

Quiçá, esse fenômeno da expansão dos cursos de medicina, supondo que bem conduzido e bem fiscalizado, viabilize a criação de uma carreira médica de Estado, de tempo integral, em favor do SUS. Nesse caso, os ideais de atendimento universal e humanizado, previstos em todos os documentos legais, no Código de Ética Médica, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e, principalmente, nas expectativas da população pobre do Brasil, estarão ao alcance de todos. É claro que uma carreira pública viável para o erário do Estado não poderá se espelhar na carreira do judiciário, pois o contingente de pessoas a ser mobilizado para atender às necessidades do SUS é enorme. Uma carreira razoável deverá espelhar a dos professores da rede federal e isso só se alcança com grande contingente de médicos disputando o mercado de trabalho. Ocorrendo tal desdobramento não significa que os problemas da saúde pública estarão solucionados, pois sabe-se que as carreiras de estado têm propensão intrínseca a se tornarem corporações tendentes a confundir e inverter os fins e os meios.

Referências

ANTONIO, Clésio Acilino; KUSSAKAWA, Diogo Hiroshi. Os Eixos Estruturantes Das Diretrizes Curriculares Nacionais Dos Cursos De Medicina No Brasil. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 165-184, jan./jun. 2017.

ASSOCIAÇÃO MÉDICA BRASILEIRA (AMB). Disponível em: <https://amb.org.br/category/noticias/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BATISTA, Nildo Alves; VILELA, Rosana Quintella Brandão; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. **Educação médica no Brasil.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Associação Médica Brasileira. **Código Brasileiro de Ética Médica.** Aprovado na IV Reunião do Conselho Deliberativo, ocorrida no Rio de Janeiro, a 30 de janeiro de 1953.

BRASIL. Conselho Federal de Medicina. **Código Brasileiro de Deontologia Médica.** Resolução CFM no 1.154/ 84, Rio de Janeiro 1984.

BRASIL. Conselho Federal de Medicina. **Código de Ética Médica.** in: Arquivos do Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo, no 7, ano 6, 1965, p. 3-14.

BRASIL. Conselho Federal de Medicina. **Código de Ética Médica.** Resolução CFM nº 1.246/88. In: Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jan. 1988. Seção 1, p. 1574-7.

BRASIL. Conselho Federal de Medicina. **Código de Ética Médica.** Resolução CFM Nº 1931, In: D.O.U. de 13 de outubro de 2009, Seção I, p.173.

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

BRASIL. Conselho Federal de Medicina. **Código de Ética Médica.** Re-

solução CFM nº 2.217/2018, In: D.O.U. de 1º de novembro de 2018, Seção I, p. 179.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução RESOLUÇÃO Nº 4, de 7 de novembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 8.080 (criação do Sistema Único de Saúde), de 19 de setembro de 1990**.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 3.268, de 30 de setembro de 1957**. Dispõe sobre os conselhos de medicina, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1957. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3268.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 12.871, de 22 de outubro de 2013**. Institui o Programa Mais Médicos, altera as Leis nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, e nº 6.932, de 7 de julho de 1981, e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2013/lei/l12871.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Sindicato Médico Brasileiro. **Código de Deontologia Médica**, aprovado pelo 1º Congresso Médico Sindicalista, in Boletim do Syndi-

cato Medico Brasileiro, no 8, agosto de 1931, p. 124-130.

BRASIL. Sindicato Médico Brasileiro. **Código de Deontologia Médica**, Aprovado pelo IV Congresso Sindicalista Médico Brasileiro, em 24 de outubro de 1944 e oficializado pelo Decreto-lei no 7.955, de 13 de setembro de 1945.

BRASIL. Sindicato Médico Brasileiro. **Código de Moral Médica**, tradução do Código de Moral Médica aprovado pelo VI Congresso Medico Latino Americano feita pelo Dr. Cruz Campista, in Boletim do Sindicato Medico Brasileiro, n o 8, agosto de 1929, p-114-123.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA (CFM). Disponível em: http://portal.cfm.org.br/index.php?option=com_noticias&buscaEfetuada=true¬iciasAno=¬iciasTexto=¬iciasExibir=20. Acesso em: 10 dez. 2022.

DIAS, Henrique Sant'anna.; LIMA, Luciana Dias.; TEIXEIRA, Márcia. Origem, trajetória e atuação política conjunta das entidades médicas nacionais brasileiras de 1999 a 2015. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 32, e320109, 2022.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS MÉDICOS (FENAM). Disponível em: http://www.fenam.org.br/site/noticias_fenam.php. Acesso em: 10 dez. 2022.

FOUCAULT, Michel. História da medicina. In: **Arte, epistemologia e história da medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

FREITAS, Mayara Santana.; PAIM, Jairnilson Silva; SOARES, Catharina Matos;

TEIXEIRA, Carmen. Fontes. Análise do posicionamento das Entidades Médicas – 2015-2016. **Saúde em debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n°. Especial 3, p. 74-86, Setembro de 2017.

GONÇALVES, Maria Bernardete; PEREIRA, Ana Maria Tereza Beneditas. Considerações sobre o ensino médico no Brasil: consequências afetivo-emocionais nos estudantes. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Maringá, v. 33, n. 3, p. 482-493, setembro 2009.

LUZ, Madel Therezinha. **As instituições médicas do Brasil**. 2ª ed. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2014.

PODER360. AGU pede que STF suspenda cursos de medicina criados por liminar. PODER360, 2 de maio 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/agu-pede-que-stf-suspenda-cursos-de-medicina-criados-por-liminar/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Capítulo 17

UM DIAGNÓSTICO CRÍTICO DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Marcio Pedroso Juliani - UPF
Antônio Pereira dos Santos - UPF
Altair Alberto Fávero - UPF

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 1996, possibilitou a legalização do funcionamento dos cursos na modalidade a distância no Ensino Superior. Com a popularização cada vez maior da internet, iniciado no Brasil no ano de 1995 e a necessidade de ampliar o número de matrículas da Educação Superior, as universidades puderam dar início a um processo expansivo de EaD, possibilitando cursos que passaram a atingir múltiplos espaços de aprendizagem, em um mesmo lapso temporal. A partir desse panorama, dá-se início a um novo processo de aprendizagem, com foco em uma forma massificada de ensino e prospecção de alunos. Assim, o diagnóstico crítico pretendido neste capítulo procurará evidenciar essa nova configuração das universidades, tornando-a, de antemão, um bem essencialmente privado, pelo viés mercadológico, econômico e neoliberal.

Nesse sentido, o capítulo objetiva investigar, de maneira preliminar, o conceito de mercantilização e a sua origem, destacando, por meio da literatura existente, os aspectos gerais sobre a mercantilização da educa-

ção superior no que se refere aos cursos ofertados no Ensino a Distância (EaD) no Brasil. Para tanto, destacam-se três pontos fundamentais: a visão empresarial ou capitalista; a visão do Governo Federal e a visão da Academia, apontando, com isso, uma movimentação na intensificação da mercantilização da educação a distância a partir do final do século XX e do início do século XXI. O estudo deste capítulo terá por foco a seguinte pergunta norteadora: as empresas educacionais que têm o foco no EaD objetivam prover a educação acessível e de qualidade ou mercantilizar a educação?

Na intenção de responder satisfatoriamente à pergunta proposta, realizamos uma pesquisa teórico/bibliográfica, de caráter hermenêutico e crítico sobre as obras consultadas e um trabalho documental da Legislação pertinente ao tema do estudo, bem como com informações de empresas educacionais, a partir de seus relatórios, disponíveis em meios digitais. A coleta de dados para o estudo que aqui relatamos se deu por meio de uma busca no *Google Acadêmico*, onde pode ser encontrado vasto material sobre o tema da pesquisa, nos *sites* institucionais de empresas educacionais do Brasil, local de livre acesso à problemática em tela. Trata-se de uma pesquisa básica quanto a sua natureza, exploratória quanto aos seus objetivos e qualitativa na abordagem do problema.

Para dar conta do objetivo proposto, o capítulo está estruturado em quatro seções; na primeira apresentamos um breve relato sobre as origens do termo mercantilização; na segunda expomos a problemática central do estudo, isto é, a mercantilização da educação superior a distância, elucidando a visão empresarial e capitalista desse modelo educacional; na terceira colocamos em tela a visão do governo federal sobre a mercantilização; e, por fim, a forma como a universidade, na atual conjuntura, compreende essa modalidade de ensino

Mercantilização: um breve relato sobre suas origens e desdobramentos

O mercantilismo pode ser definido como um “[...] conjunto de teorias e práticas de intervenção econômica que se desenvolveram na Europa Moderna”, vigente entre os séculos XV e XVIII, que ajudou na consolidação da burguesia como classe social dominante (Deyon, 2001, p. 15). Para Falcon (1996), sua origem está na transição do feudalismo para o capitalismo, ou seja, da passagem das sociedades medievais estruturadas pelas relações feudais, para formações burguesas, baseada em relações capitalistas. Na Europa, essas práticas econômicas foram idealizadas por economistas como Adam Smith e Jean-Baptiste Colbert. O mercantilismo se fez presente na história do Brasil por meio do exclusivismo comercial no início da colonização portuguesa. Para Santos (2017, p. 95), esse exclusivismo comercial resultou na pujança da economia portuguesa, visto que a colônia brasileira fornecia ao comércio europeu produtos tropicais, como ouro, açúcar e tabaco, muito valorizados àquela época, “ficando a Coroa portuguesa responsável pela produção e exportação destes produtos, o que lhe garantia mercado e receitas” oriundas desta produção.

Ao se explanar sobre fenômenos mercantis ligados à educação superior, muitos são os termos ressaltados e utilizados para relacioná-los ao mercado universitário, tais como “mercadização, mercantilização ou comercialização” (Brunner, 2006, p. 22-23, *apud* Sguissardi, 2019, p. 42). Álvarez-Hevia; Hernández-Castilla (2020, p. 235), ao estudarem o processo de mercantilização da educação superior inglesa, centrado em três pilares fundamentais - a) “transformação do estudante em consumidor e a educação em um produto de mercado”; b) “o conceito de empregabilidade”; c) “práticas de avaliação e competitividade” -, concluíram que analisando criticamente estes três elementos existe a necessidade de “se discutir ideias para reconfigurar a transformação mercantilista, por meio de uma reorientação baseada no que foi aprendido com a experi-

ência inglesa com propósito de mitigar uma tendência perniciosa em alta nos modelos mercantilistas universitários”.

Convergindo com o pensamento dos autores que abordam e analisam a mercantilização da educação, Bechi (2011, p. 144), relata que no tocante aos conjuntos estudante/consumidor e educação/produto: “o aluno passou a ser considerado cliente e o professor passou a assumir a função de prestador de serviços”. Corroborando com este julgamento, Karpov (2013, p. 75) também relata que “ a falsidade consubstanciada na posição de quem olha para a instituição de educação como um supermercado e seus alunos como clientes, tem consequências culturais de longo alcance”. Quando fomentada a ideia de empregabilidade, Sguissardi (2008, p. 1015) indica que esta também é um problema para as empresas educacionais, ou seja, “garantir a empregabilidade dos estudantes/clientes são preocupações que afligem e ao mesmo tempo se opõem como desafio para todos”.

O fenômeno da mercantilização da educação é incentivado por governos e organismos multilaterais financeiros, que ressaltam a necessidade de redução de despesas e ampliação de benefícios sociais para educação superior, oriunda de políticas governamentais (Bertolin, 2007, p. 62). Reforçando este pensamento, Fávero e Trevisol (2020, 16-17) frisam que “discursos políticos encontram terreno fértil para sustentar que as escolas devem ser geridas como empresas, sendo mais eficientes conforme assumirem regras neoliberais na sua organização”.

Não resta dúvidas que o conceito de mercantilização está adquirindo novos contornos e aplicações, tornando-se parte integrante da organização das instituições educativas. No Brasil, o viés mercantilista na educação superior teve seu princípio nos anos 1990 do século passado, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, que dedicou um capítulo inteiro ao tema, primando por um Estado minimalista, com a transferência da responsabilidade para a esfera privada, dando-lhe mais

liberdade de atuação, com menos controles e regulamentação, de modo a atender às necessidades do mercado (Rossato, 2006).

Mercantilização da educação superior a distância: visão empresarial ou capitalista

As universidades privadas passam por problemas financeiros e se queixam da “concorrência desleal”, frente às universidades públicas (Friedman, 2021), quanto ao quesito de subsídios do Estado, o que faz com que tenham que buscar apoio público para a manutenção de suas atividades. Na procura de uma opção que satisfaça a necessidade de capital financeiro, elas se apoiam na massificação de suas atividades, expandido o número de matrículas e os formatos de ensino. O ensino a distância se apresentou para as instituições privadas como uma oportunidade de expansão dos seus negócios.

O avanço no crescimento de credenciamentos de polos de ensino a distância, mais bem visualizado a partir de 2010, conforme dados apontados pelo MEC, mostra a pujança de grupos empresariais privados quando se trata de conquistar fatias no mercado da educação superior na modalidade a distância. *Holdings* bem estruturadas e capitalizadas buscam, no mercado, escolas, faculdades e universidades que estejam em locais estratégicos, para fazerem aquisições ou fusões.

Com slogans de marketing tais como: “gente criando o futuro”; “paixão por educar” ou “não deixe nada atrapalhar seu futuro”, as empresas educacionais buscam criar um ambiente agradável para o aluno, com a certeza de que será o melhor lugar para estudar e garantir uma posição no mercado de trabalho. Elas investem alto em comunicação, na tentativa de atingir o público desejado onde ele estiver. Do mesmo modo, os presidentes dessas corporações, em seus discursos, agregam frases com o mesmo teor, visando, com isso, a identificação da empresa com

o aluno.

O fundador e presidente do Conselho de Administração do Grupo Ser Educacional, Janguê Diniz, ressalta: “nós acreditamos no Brasil e podemos contribuir muito mais para torná-lo um país melhor” (Ser Educacional, 2014). Já o Presidente da Cogna, Rodrigo Galindo, enfatiza o poder corporativista da organização quando diz: “Entendemos que é nosso dever, como uma empresa séria e íntegra, cuidar dos nossos colaboradores, fornecedores e acionistas. Assim como também os colaboradores são responsáveis por suas ações dentro da organização e, por isso, devem zelar por sua imagem e patrimônio” (Kroton Educacional, 2016).

Objetivando serem vistas com bons olhos perante a sociedade, as empresas educacionais abusam da criatividade quanto à criação de sua Missão, Visão e Valores (Quadro 1), trazendo o foco na transformação do educando e na preparação para o mercado de trabalho, porém, sem ensejar sua formação como ser social, munido de consciência acadêmica, o que explicita, a sua raiz capitalista, que é intrínseca neste ramo de atividade. Assim, as empresas educacionais podem estar formando sujeitos intrinsecamente ligados ao modelo econômico delas, crendo ser positivo para a sociedade onde esses sujeitos atuam. É importante perceber que as empresas se apresentam como transmissoras de valores e de conhecimentos, mas concentram o ensino em uma concepção instrumental, em vista do treinamento para o mercado de trabalho e da adaptação dos sujeitos às fortes tendências neoliberais e econômicas.

Quadro 1 – Missão, Visão e Valores das empresas educacionais.

	Cogna/Kroton	Ser Educacional	Vitru/Uniassevi
Missão	Melhorar a vida das pessoas por meio da educação responsável e de qualidade, formando cidadãos e preparando profissionais para o mercado, contribuindo para o desenvolvimento de seus projetos de vida.	Produzir, proporcionar e socializar conhecimento, formando profissionais e seres humanos éticos, íntegros e competentes, com melhores condições de empregabilidade.	Ser a melhor solução de educação para a construção da sua própria história.
Visão	Ser referência em educação, atuando de forma inovadora e sustentável; ser a melhor escolha para estudar; trabalhar e investir e ser líder nos mercados onde atua.	Estar entre os cinco maiores grupos educacionais do país, ser reconhecido por prestar serviços de qualidade, com resultados sustentáveis e satisfação dos alunos, colaboradores, acionistas, organizações e comunidades.	Ser líder nas regiões onde atua, ser referência de ensino para a melhoria de vida dos nossos alunos, com rentabilidade e reconhecimento de todos os públicos.
Valores	<p>Paixão por Educar Somos educadores movidos pela paixão em formar e desenvolver pessoas.</p> <p>Respeito às pessoas Promovemos o respeito à diversidade e aos compromissos assumidos, cultivando relacionamentos.</p> <p>Honestidade e responsabilidade Agimos com integridade, transparência e assumimos os impactos de nossas ações.</p> <p>Fazer acontecer Somos ágeis em transformar ideias e desafios em realizações.</p> <p>Foco em geração de valor sustentável Trabalhamos para gerar impactos positivos e sustentáveis para a sociedade.</p> <p>Trabalhar e aprender juntos Unimos esforços para o mesmo propósito.</p>	<p>Qualidade no ensino e modelo de gestão voltado à cultura da qualidade total e valorização do mérito.</p> <p>Criatividade para o desenvolvimento de cursos que geram oportunidades reais de empreendedorismo e empregabilidade.</p> <p>Respeito aos alunos, aos colaboradores, aos acionistas, aos fornecedores, ao patrimônio e aos princípios do grupo.</p> <p>Honestidade e verdade em todas as ações e atitudes. Austeridade no uso de recursos do grupo.</p> <p>Respeito socioambiental e ao patrimônio cultural Associação dos conceitos de globalização com o resgate e a preservação do patrimônio cultural nacional e responsabilidade socioambiental.</p> <p>Diversidade Comprometimento com as semelhanças e diferenças de pessoas, culturas e ideias.</p>	<p>Ética e Respeito: Cumprir as regras sempre, com transparência e respeito, é a base do nosso relacionamento com alunos, funcionários e parceiros.</p> <p>Valorização do Conhecimento: Não basta saber, é preciso saber fazer. Valorizamos o conhecimento como forma de inspirar e aproximar as pessoas.</p> <p>Vocação para Ensinar: Nossos profissionais têm prazer em educar e contribuir para o crescimento dos nossos alunos.</p> <p>Atitude de Dono: Pensamos e agimos como donos do negócio.</p> <p>Simplicidade e Colaboração: Trabalhamos juntos como um time, com diálogo aberto e direto.</p> <p>Foco em Resultado e Meritocracia: Nossa equipe cresce por mérito através da superação de metas e dedicação de cada um.</p>

Fonte: elaborado pelos autores, de acordo com

sites institucionais das empresas elencadas (2022).

Pela análise da visão, missão e valores dessas três empresas do ramo da educação, podemos notar, além da semelhança no modo de construção desses conceitos estratégicos, uma padronização nas expressões, objetivando mais em atender a desejabilidade social e os órgãos reguladores do que os anseios dos próprios colaboradores (Scorsolini-Comin, 2012). Em outras palavras, podemos afirmar que os conceitos propostos na Visão, Missão e Valores organizacionais das empresas citadas estão, de certo modo, alinhadas com o conceito de construção de riqueza, visto que apostam em ideias como: “estar entre as cinco maiores”, “resultados sustentáveis”, “com rentabilidade”, “foco na geração de valor sustentável”, “atitude de dono” e “foco em resultado e meritocracia”, mostrando face mais capitalista do que acadêmica. Uma visão economicista da escola pode ser percebida pela definição de Schultz (1973, p. 19, grifo do autor), quando é ressaltado que “[...] as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em *produzir* instrução. A instituição educacional que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria”.

De acordo com a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed, 2021), a abertura de novos polos de educação a distância no Brasil chegou à marca de 2.538 unidades, sendo que, desse total, 66,4% são de fora da cidade de atuação, o que indica uma massificação na sua atuação, aumentando a oferta de cursos e gerando concorrência local. O estudo aponta também que 55,84% dos estudantes são mulheres, que enxergam, nessa modalidade de ensino mais acessível, uma maneira de equilibrar os estudos com as demais jornadas de trabalho (casa, filhos e trabalho). O mesmo censo demonstra um equilíbrio quanto à etnia dos alunos, quando é comparada a Instituição de Ensino Superior (IES) privada EaD com os demais modelos de IES (pública presencial; pública EaD; privada presencial); porém, a predominância é de brancos, com percentual na faixa de 60%. Em síntese, o estudo da Abed demonstra

que as IES EaD privadas estão conquistando espaços novos e, também, os espaços anteriormente ocupados por polos presenciais, o que faz com que se constate que suas estratégias de crescimento e geração de riqueza estão no caminho certo, uma vez que geram concorrência frente aos seus pares e conquistando cotas de mercado.

As grandes empresas de educação, aquelas que possuem suas ações negociadas na Bolsa de Valores, denominadas de Capital Aberto, obtêm vantagens e benefícios para sustentar o seu crescimento no setor educacional, como: “economia de escala, maior controle de custos, políticas agressivas de comunicação e marketing, maior potencial de recursos para investimentos, menores valores de mensalidades”, entre outros (Polizel, 2017, p. 34-35).

O EaD, ao chegar a lugares mais distantes, atingir as etnias menos favorecidas e ofertar espaços de acesso à educação para as mulheres, faz com que fique claro um propósito capitalista, pois, ao atingir um leque maior de alunos, pretensamente, lucra-se mais, porém, com atributos sociais que se dizem potencializar o desenvolvimento da cidadania e a conscientização dos direitos individuais e sociais. Entretanto, essa expansão do ensino a distância é marcada por um desenvolvimento desigual, pois, ao mesmo tempo em que esse ensino chega a lugares remotos, com um discurso pretensioso de inclusão, ele se destina a preparar mão-de-obra adaptada às necessidades da economia.

Mercantilização da educação superior a distância: visão do governo federal

Na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, no art. 80, fica claro que os governos devem promover a educação a distância quando diz: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de

educação continuada”. Fica visível, portanto, que a educação a distância tem uma base concreta na lei; porém, torna-se necessário entender que a LDB não é uma lei que se constitui em um ponto final, mas, sim, estabelece o alicerce para o seu cumprimento e adoção. Cabe, portanto, ao Governo Federal, a promoção, o credenciamento e a difusão do ensino a distância no Brasil, assim como a regulamentação de exames e de diplomas, o que determina, como competência das instituições e dos sistemas de ensino a produção, o controle e avaliação dos métodos e dos processos para a oferta dos cursos superiores na educação a distância.

Foi homologada pelo então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, no ano de 2016, uma nova resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) com as diretrizes e normas para a educação superior a distância, consolidando o marco regulatório para essa modalidade de ensino. Com esta resolução, afirma o Ministro: “Muda a relação entre a educação a distância e a própria instituição, não é mais uma coisa afastada, ela é parte do projeto educacional e pedagógico. Nós vamos avaliar as instituições pelo seu conjunto. A modalidade a distância faz parte da essência do projeto pedagógico”. Ressalta-se, ainda, que, a intenção do CNE foi, de fato, “[...] inserir e estimular a EaD como um fator educacional capaz de reorientar as políticas da instituição, olhando sempre para as metas do Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2016). A resolução consolida a parceria entre instituições credenciadas para EaD e outras pessoas jurídicas, o que deixou a parte pedagógica a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES); logo, a instituição parceira é responsável por apresentar a infraestrutura logística e tecnológica necessária.

Dados do Ministério da Educação (Brasil, 2019) mostram que o credenciamento de polos de educação a distância teve substancial aumento no período entre 2010 e 2017, atingindo a marca de crescimento de 102%, o que totalizou 9.900 polos de apoio aos cursos da modalidade EaD. Outro fator importante foi o crescimento de quase 80% de novos

polos entre 2017 e 2018. Segundo o MEC, esse crescimento anormal de polos EaD pode identificar a necessidade de revisão de processos e de proposição de medidas para assegurar a qualidade de tal modalidade de cursos.

Conforme o titular da Secretaria de Regulação e Supervisão Superior (Seres), Marco Antônio Barroso Faria: “O objetivo agora é elaborar diretrizes que sejam capazes de aferir e assegurar a qualidade dos cursos ofertados. O ministério não descarta a elaboração de novas diretrizes, a criação de novos instrumentos de avaliação e a revisão da legislação” (BRASIL, 2019). A propósito o que fica evidenciado que o ministério possui mecanismos de inovação e controle das instituições que ofertam cursos na modalidade a distância, impactando positivamente na melhoria contínua da Educação a Distância.

Mercantilização da educação superior a distância: visão da academia

A busca incessante por novos espaços e a conquista deles pelas empresas educacionais, cujas políticas educacionais priorizam a formação profissional do sujeito, demonstram o abandono, ou a marginalização (posto à margem), dos objetivos sociais da educação, uma vez que eles são transpostos por uma política com fins econômicos e mercantis. Diante desse fato, pode-se dizer que a mercantilização é uma abordagem direcionada a tratar como naturais as mudanças que ocorrem no dia a dia do âmbito educacional, sustentando, com isso, “a busca por novos mercados, novos produtos e, conseqüentemente, novas fontes de lucro” (Ball, 2004, p. 4).

Essa ideia do autor vem ao encontro do ponto de vista de que já estamos nos acostumando a mudanças constantes na nossa rotina diária, na diversificação de produtos, nas formas de se comunicar e nas formas de consumir produtos e serviços. Dentro dessa ótica, podemos inferir

que a indústria da educação segue o mesmo caminho, deixando de lado a qualidade de seus produtos, tendo, como foco, a oferta de valores, com intuito de maximizar seus ganhos, converter a educação em mercadoria e transformar os estudantes em “clientes-consumidores”, conforme classifica Bittar e Ruas (2012).

Para Menéndez Álvarez-Hevia *et al.* (2021), a vinculação do discurso mercantilista à educação superior se origina de três ideias fundamentais emergentes da literatura anglo-saxônica: as práticas próprias de gestão de ambientes empresariais, assim como as relações de mercado; a transformação de professores universitários em capital humano, estudantes em consumidores e a formação universitária em produtos de mercado; e a aceitação de uma cultura de competição e de controle, tanto na docência quanto na pesquisa. Todos esses aspectos estão consolidados em diversas práticas acadêmicas e rotinas docentes que envolvem o ambiente universitário.

O estreitamento dos laços entre a Educação a Distância e o capital financeiro, no Brasil, com maior ênfase no início do século XXI, tornou-se mais notório no ensino superior das universidades privadas. Esse movimento, concentrado em fusões e aquisições, conforme enfatiza Costa (2021), “[...] são apenas uma das várias estratégias que têm reorganizado a administração das empresas de ensino superior no setor privado”. Some-se a isto, a ampliação da perspectiva mercantilista e da concepção da educação como um serviço comercial parece inibir o desenvolvimento social e econômico de países como o Brasil, uma vez que “parte da educação superior é um bem público indispensável para sustentar um projeto de nação” (Bertolin, 2009, p. 380).

Vários são os fatores que agregam força à mercantilização da educação superior no Brasil, para Fávero e Bechi (2017, p. 91), eles podem ser: “[...] a construção de um Estado neoliberal, a influência do processo de

globalização econômica, a crise no Estado de bem-estar social e a emergência do neoliberalismo, a escassez de recursos do Estado e adoção de estratégias mercantilistas na educação”. Laval (2019, p. 57) se refere, ainda, à mercantilização na educação como “[...] novo campo de acumulação de capital, dando surgimento da transformação das universidades em fábricas de saber eficientes, moldando a produção de conhecimento pelo capitalismo universitário”. Nesse contexto, “[...] a política de educação superior também é atacada, tornando-se um excelente campo para empresariamento e lucratividade do capital, sendo negada como um direito socialmente constituído” (Lopes *et al.*, 2018, p. 31). Assim, de uma perspectiva humanística e do exercício da cidadania, no qual a educação, como dever do Estado, precisa oferecer, diante dessa virada neoliberal, corre-se risco de retrocesso em não possibilitar o direito à educação superior, pública e de qualidade.

As universidades mercantis se caracterizam, predominantemente, pela busca do lucro, investindo onde percebem que exista essa possibilidade, onde há demanda pelos seus produtos educacionais. Além da existência da demanda reprimida, outro fator relevante é o baixo custo de investimento que se faz necessário. Calderón (2000) diz que o baixo custo de implantação dos cursos revela a má qualidade do produto ofertado por essas empresas educacionais, sendo este um ponto de consenso entre analistas e pesquisadores do ensino superior. Laval (2004) elucida que a mercantilização dos produtos educativos se apresenta como um imaginário de livre escolha, no entanto, impõe, sobre os sujeitos, a venda de “pacotes” uniformizados, livres de burocracia, e, assim, “[...] a escolha, não é uma escolha livre, é a criação de um mercado e de uma oferta desigual que forçam a escolher, que encorajam mesmo os mais reticentes” (Laval, 2004, p. 156).

Constata-se, com a mercantilização da educação do ensino superior na modalidade EaD, a expansão de *campis* e polos para o interior

dos estados, para outros estados da Federação, em especial, depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, sendo que, conforme Mancebo (2010, p. 42) *apud* Bittar Ruas (2012), “[...] os cursos de ensino superior visam formar profissionais para atender a campos específicos do mercado de trabalho, com formato e duração média menor que a dos cursos de graduação tradicionais”. A massificação da educação a distância não é um movimento exclusivo do Brasil; segundo Caetano (2017), universidades já consolidadas, norte-americanas, como *Harvard*, *Princeton* e *Massachusetts Institute of Technology*, uniram-se para ofertar um conjunto de programas internacionais destinados a pessoas de todo o mundo.

Sob o ponto de vista da expansão da educação superior, no modelo EaD, torna-se clara a importância dela como elemento vital para as relações sociais, políticas e institucionais e, portanto, “[...] de desconstrução de projetos que produzem e naturalizam a exclusão social” (De Almeida Santos, 2018, p. 168). À luz dos dados apresentados, pode-se afirmar que a educação tem se transformado em mercadoria, valiosa, de múltiplos interessados, o que sinaliza duas direções opostas: uma direção que leva ao conhecimento e à inclusão social e outra direção motivada pelo lucro.

Considerações finais

A mercantilização do ensino superior na modalidade a distância já é uma realidade no cenário universitário brasileiro e as instituições de ensino superior não podem mais ignorá-la. Os impactos dessa mercantilização ainda não podem ser mensurados na sua totalidade, mesmo com a vasta literatura existente atualmente e a abrangente pesquisa sobre o tema, que é disponibilizada nos principais periódicos nacionais.

Objetivando contribuir para este estudo, três frentes foram aborda-

das na tentativa de explicar visões diferentes sobre a mercantilização do ensino superior na modalidade a distância, foram elas: a visão mercantil ou capitalista; a visão do Governo Federal e a visão da Academia. Pode-se perceber, com a análise desses três ângulos distintos, que a capacidade das empresas do ramo de educação tende a aumentar sua capilaridade de polos de ensino a distância, sendo que isso deve acontecer de forma aliada a uma política educacional que privilegia esse setor e à tendência de as universidades tradicionais seguirem por essa linha, o que demonstra que o mercado da educação a distância está em uma crescente acelerada no Brasil. Mesmo atrelado aos interesses de mercado e de interesses financeiros, o mercado da educação a distância busca inserir o cidadão no meio acadêmico, projetando-o para o mercado de trabalho.

A pesquisa realizada, ao fazer um diagnóstico crítico, não encerra a discussão, mas fomenta uma reflexão sobre a importância de estudos que se atentem à qualidade da educação superior, principalmente, com a grande expansão da educação a distância (Ead). Nesse viés, diante do cenário educacional brasileiro, sobretudo de desigualdade, é fundamental olhar a forma como o ensino tem se propagado mediante a estratégia neoliberal, tornando a educação mercadoria, em consonância com as demandas oriundas da sociedade.

Defende-se, com isso, uma problematização que leve em consideração os reais problemas que acarretam essa modalidade de ensino, demonstrando suas fragilidades, porque “[...] a educação superior brasileira pública e de qualidade, que deveria proporcionar uma boa formação ao estudante foi em um rápido período de tempo substituída em grande escala pelo sistema EaD” (Lopes et al. 2018, p. 41), ainda, os mesmos autores afirmam que esse modelo certamente flexibilizou e precarizou o sistema convencional de ensino, em benefício dos interesses dos organismos econômicos e financeiros, por meio da venda da educação su-

perior. enfim, este estudo buscou extrair um pequeno fragmento sobre a mercantilização, podendo, ainda, serem investigados os temas como mercadorização, privatização, financeirização e terceirização como complemento para estudos futuros na Academia.

Referências

ÁLVAREZ-HEVIA, David Menéndez; HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes. La mercantilización de la Educación Superior a través del modelo universitario inglés: elementos clave, críticas y posibilidades. **Revista Española de Educación Comparada**, [S.L.], n. 37, p. 234, 27 dez. 2020. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.37.2021.27592>.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED), (org.). **Censo EAD.BR**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020. Curitiba: InterSaberes, 2021. Camila Rosa (tradutora).

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen John. Education for sale! The commodification of everything? The Commodification of Everything? **King's Annual Education Lectura 2004**, University of London, London, 2004. Disponível em: <http://www.asu.edu/educ/eps/CERU/articles/CERU-0410-253-OWI.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BECHI, Diego. Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. **Acta Scientiarum. Education**, v. 33, n. 01, p. 139-147, 2011.

BERTOLIN, Júlio César Godoy. **Avaliação da Qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em Tempos de Mercantilização: período 1994-2003**. 2007. 281 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BERTOLIN, Júlio César Godoy. Avaliação da educação superior brasileira: Relevância, diversidade, equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 14, p. 351-383, 2009.

BITTAR, Mariluce; RUAS, Claudia Mara Stapani. Expansão da educação superior no Brasil e a formação dos oligopólios-hegemonia do privado mercantil. **EccoS Revista Científica**, n. 29, p. 115-133, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal (org.). **Ministro da Educação homologa resolução com novas diretrizes para educação superior à distância: regulação**. Regulação. 2016. Assessoria de Comunicação Social. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/34641-ministro-da-educacao-homologa-resolucao-com-novas-diretrizes-para>

-educacao-superior-a-distancia>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal (org.). **Educação a Distância**: credenciamento de instituições será revisado e aprimorado. 2019. Assessoria de Comunicação Social. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/73511-credenciamento-de-instituicoes-sera-revisado-e-aprimorado>. Acesso em: 21 nov. 2021.

CAETANO, João Carlos Relvão. A Universidade no século XXI. **Trabalho & Educação**, p. 55-64, 2017.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Universidades mercantis: A institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, p. 61-72, 2000.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. Educação e mercado financeiro: Um estudo sobre a Anhanguera, Estácio e Kroton (2007-2014). **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-24, 2021.

DE ALMEIDA SANTOS, Catarina. Educação superior a distância no Brasil: Democratização da oferta ou expansão do mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Periódico Científico editado pela ANPAE, v. 34, n. 1, p. 167-188, 2018.

FALCON, Francisco. **Mercantilismo e transição**: Tudo é história. 15. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. O financiamento da educação

superior no limiar do século XXI: O caminho da mercantilização da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 90-113, 26 abr. 2017.

FÁVERO, Altair Alberto; TREVISOL, Marcio Giusti. Quando a educação se torna um negócio: ideologia neoliberal na educação e a cristalização do novo senso comum pedagógico. **Educação Unisinos**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 1-19, 15 jul. 2020. Semestral. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2020.241.18>.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. Lisboa: Conjuntura Actual Editora, 2021. 273 p.

DEYON, Pierre. **O Mercantilismo**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001. 153 p. Tradução: Teresa Cristina Silveira da Mota.

KARPOV, Alexander. The Commodification of Education. **Russian Education & Society**, [S.L.], v. 55, n. 5, p. 75-90, maio 2013. Semestral. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.2753/res1060-9393550506>.

KROTON EDUCACIONAL (São Paulo) (org.). **Código de conduta**: Kroton Educacional 2016. Editora e Distribuidora Educacional S.A. Disponível em: https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a-12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/politicas-corporativas-e-estatuto-social/28da9b797ce522b4b23bde72c4782f356bb705fe1c79f8c2d6b8a-24206f7d699/codigo_de_conduta.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2. ed. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo:

Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LOPES, Maria Gracilei de Alberto; VALLINA, Kátia; SASSAKI, Yoshiko. A mercantilização do ensino superior no contexto atual: Considerações para o debate. **Interfaces Científicas**, v. 6, n. 2. p. 29-44, 2018.

MENÉNDEZ ÁLVAREZ-HEVIA, David et al. La mercantilización de la Educación Superior a través del modelo universitario inglés: elementos clave, críticas y posibilidades. **Revista española de educación comparada**, 2021.

POLIZEL, Caio Eduardo de Guido. **Governança corporativa na educação superior**. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2017.

RAMOS, Marilú Dascanio; DRI, Wisllayne Ivellyze Oliveira. O setor privado no sistema educacional brasileiro: Uma vertente da mercantilização da educação. *Acta Scientiarum*. Universidade Estadual de Maringá. **Education**, Maringá, v. 34, n. 1, p. 71-80, 18 maio 2012.

ROSSATO, Ermelio. **A expansão do ensino superior no Brasil**: Do domínio público à privatização. Passo Fundo: UPF, 2006.

SANTOS, Gilberto dos. A dízima da alfândega da Bahia: Estabelecimento, forma e conflitos (1711-1720). **Revista Angelus Novus**, v. 13, n.

13, p. 93-113, 2017.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. 2. ed. Tradução de: P.S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Missão, visão e valores como marcas do discurso nas organizações de trabalho. PUC RS. **Psico**, v. 43, n. 3, p. 325-333, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 991-1022, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. As missões da Universidade, entre as quais a extensão universitária ou a terceira missão, em face dos desafios da mercadização/mercantilização. **Teoria e prática da educação**, v. 22, n. 3, p. 38-56, 2019.

SER EDUCACIONAL (Recife PE) (org.). **Relatório Social**. 2014. Grupo Ser Educacional. Disponível em: <https://www.sereducacional.com>. Acesso em: 22 nov. 2021.

UNIASSELVI (Santa Catarina) (org.). **Institucional: Missão, visão e valores**. Missão, visão e valores. 2021. Uniasselvi. Disponível em: <https://portal.uniasselvi.com.br/institucional/missao-visao-valores>. Acesso em: 22 nov. 2021.

V – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Capítulo 18

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (CP) EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

Altair Alberto Fávero - UPF

Ana Paula Pinheiro - UPF

Jerônimo Sartori - UFFS

Rosana Cristina Kohls - UnC

Wylana Cristina Alves de Sousa - UPF

Introdução

Trazer a formação continuada de professores aponta para a necessidade de não desconsiderar a formação inicial, de modo a ter, sim, um olhar crítico para as suas fragilidades, mas sem desprezar os avanços que já ocorreram no campo da formação docente. Assim sendo, é imprescindível que a formação continuada esteja balizada no horizonte de uma possibilidade e estratégia para o aprimoramento da formação do profissional docente, ancorada na perspectiva freireana de formar-se e reformar-se. É, pois, relevante fazer o enfrentamento à fragmentação que ocorre nos processos de formação continuada, de modo que se considerem as políticas neoliberais, bem como os contextos de atuação e de inserção da escola. Para tanto, a formação continuada precisa brotar

das emergências da prática docente realizada no “chão” da escola, a fim de constituir-se na possibilidade permanente de ação-reflexão-ação, ou seja, de ser processual e realizada no ambiente da escola.

Estudos têm explicitado que a escola se constitui em espaço ideal para a formação continuada de professores e que o trabalho do coordenador pedagógico (CP) é essencial para organizar e dinamizar processos formativos no ambiente escolar. Todavia, o avanço das políticas orientadas pela matriz neoliberal ameaça a autonomia da escola e dos coordenadores pedagógicos, especialmente no que se refere às iniciativas para desenvolver formação continuada em diálogo com as demandas dos atores que coabitam no espaço escolar. A despeito disso, o CP é continuamente demandado a realizar tarefas que escapam às suas incumbências, principalmente aquelas que o desviam de se ocupar com a assessoria aos docentes e com a organização e dinamização da formação continuada a ser realizada na escola.

Nesse encadeamento, além do escasso tempo para estudar e planejar espaços de formação, o CP age à revelia das emergências da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma consequência do projeto neoliberal que não oferece espaço para o planejamento curricular, não investe em infraestrutura da rede escolar, tampouco, em recursos humanos para atender adequadamente às demandas da escola. A BNCC, como política neoliberal, tem caráter normativo, indica o currículo a ser desenvolvido em todas as etapas da Educação Básica no Brasil e prescreve competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Para tanto, o CP precisa atuar junto aos professores, no sentido de implementar um currículo por meio de práticas pedagógicas pragmáticas e tecnicistas.

É certo que, na perspectiva de uma educação crítica com caráter libertador, a BNCC, originada no seio do neoliberalismo, inviabiliza uma

prática educativa que se pretenda reflexiva, crítica e emancipadora. Nesse emaranhado, o CP enfrenta os dilemas entre a autonomia que deveria orientar os projetos educativos e o fato de ter de assumir a orientação de uma proposta curricular prescritiva e autoritária. Por sua vez, as políticas neoliberais almejam que o profissional da educação seja eficiente e proativo, mas não reflexivo, crítico e autônomo.

O presente estudo tem por objetivo analisar as concepções de formação continuada realizada na escola e dinamizada pelo CP, tendo em vista as políticas neoliberais que circulam entre os docentes da escola pública. O texto buscará responder a seguinte pergunta de investigação: como as políticas neoliberais atravessam as concepções de formação continuada realizada na escola e dinamizada pelo CP? Trata-se de um estudo de natureza básica, exploratório quanto aos seus objetivos, qualitativo quanto à abordagem do problema e bibliográfico quanto aos procedimentos. O estudo também buscou, por meio de um questionário, obter, de docentes de uma escola pública de educação básica, seus entendimentos acerca da formação continuada, bem como daquela formação realizada na escola e mediada pelo coordenador pedagógico⁵³. A reflexão produzida sobre a empiria realizou-se por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977).

O texto está estruturado nos seguintes tópicos: 1) Formação continuada de professores: de que formação estamos falando? Em que se procura embasar a formação continuada na perspectiva de processo, não de mera atualização ou treinamento; 2) O trabalho do coordenador

53 A obtenção dos dados para o estudo vincula-se ao projeto de pesquisa (guarda-chuva): *O trabalho do Coordenador Pedagógico: assumindo a formação continuada de docentes na escola*, cadastrado na plataforma Prisma - PES-2021-0053 - UFFS, com vigência de 16/03/2021 até 31/07/2024, coordenado pelo Prof. Dr. Jerônimo Sartori. Os participantes pesquisados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

pedagógico e a formação continuada na escola, que trata da relevância da atuação do coordenador, principalmente na organização, mediação e dinamização da formação continuada; 3) Os registros dos professores: da descrição e da análise, em que se tece algumas inferências que articulam a teoria com a crítica à empiria; 4) Considerações finais, na qual é apresentada a síntese das reflexões sobre o estudo.

Formação continuada de professores: de que formação estamos falando?

O termo formação vem de longa data e é frequentemente mencionado em muitos lugares e situações. Sua utilização não ocorre apenas no campo da educação, mas na vida cotidiana, no âmbito empresarial, nas distintas formas de organização social, política, econômica, religiosa e cultural. Genericamente, a palavra formação é evocada para significar muitas coisas e, com isso, é possível dizer que se trata de um termo polissêmico, complexo, escorregadio, contraditório, problemático e instigante.

Historicamente, a formação foi assunto de muitos debates e atenções por parte das distintas civilizações. Conforme nos dizem Fávero e Tonieto (2010, p. 13): “a *Paidéia*, na experiência educacional grega, a *Humanitas*, na experiência pedagógica latina, e a *Bildung*, na tradição educacional alemã, são algumas das tantas manifestações” que mostram a potencialidade da formação enquanto modo de organização educacional dos povos e nações. Na mesma direção, Dalbosco (2021, p. 31) ressalta que “o ser humano é constituído por processos formativo-educacionais, os quais não se interrompem nem com sua morte, pois a educação passa de geração para geração”. Seguindo os passos de Rousseau (1992) e Kant (2002), Dalbosco (2021, p. 31), ressalta que é a formação que enseja “o ser humano abandonar sua selvageria e tornar-se civiliza-

do”, sair da animalidade para a moralidade, possibilitar processos de sociabilidade que respeite o outro como pessoa e não simplesmente como objeto a ser explorado. A ausência de uma formação deixaria o ser humano em estado de rudeza, de autoconservação egoísta, de indiferença frente às preocupações coletivas, de competição destrutiva, de incapacidade de se colocar no lugar do outro (ausência de empatia).

No entanto, hodiernamente, o excessivo uso do termo formação banalizou e desgastou seu sentido mais profundo. A título de exemplo, formação é tomada como sinônimo de treinamento, qualificação, titulação, aperfeiçoamento, enfim, de atividades diversas de instrumentalização que envolvem grupos de pessoas para um determinado fim utilitário. Esse uso conceitual abusivo e descuidado faz com que a formação se torne qualquer coisa que se faça, até mesmo treinamentos que instrumentalizam o ser humano para realizar tarefas repetitivas próprias de robôs ou de máquinas. O principal problema decorrente dessa banalização conceitual reside na dificuldade de distinguir ações emancipatórias de atividades instrumentais dos processos formativos. As ações emancipatórias são aquelas que promovem autonomia, consciência crítica, libertação da ignorância, criatividade inventiva, desejo de conhecer. Atividades instrumentais são aquelas que adestram para o aperfeiçoamento da repetição mecânica, para a realização de tarefas programadas por outros, para o exercício repetitivo eficiente, para a performatividade eficaz.

A distinção entre ações emancipatórias (formação) e atividades instrumentais (treinamento) poderiam ser analogamente compreendidas a partir da distinção que John Dewey (1979, p. 14) faz entre experiências educativas e experiências deseducativas: as primeiras são aquelas que possibilitam o desenvolvimento contínuo de novas experiências, que incentivam o crescimento e, conseqüentemente, promovem processos de interação permanente. Por sua vez, “é deseducativa toda experiência

que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores”. Nos termos deweyanos, é deseducativa toda experiência que produz “dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas”, assim como experiências que aumentam a destreza em atividades automáticas que robotizam as ações de modo a fechar o caminho para novas experiências. Uma experiência pode até ser agradável momentaneamente, mas se ela “concorrer para atitudes descuidadas e preguiçosas”, que comprometem a qualidade de futuras experiências, então, estamos diante de experiências deseducativas. Nos nossos termos, atividades mecânicas tendem a produzir experiências deseducativas; ações emancipatórias tendem a fomentar experiências educativas.

A distinção deweyana entre experiências educativas e deseducativas também poderiam ser constatadas e compreendidas quando nos referimos à formação continuada de professores. Dito em forma de pergunta: quais experiências são educativas ou deseducativas na formação continuada de professores? Que concepções de formação continuada de professores mobilizadas pelo CP são meramente atividades instrumentais ou podem promover ações emancipatórias?

No cenário educativo, há diversos termos ou vocábulos que são empregados para definir formação continuada. Em um estudo publicado ainda na década de 1990, Marin (1995) apresenta algumas reflexões sobre a terminologia referente à educação continuada de profissionais da educação ao longo dos anos, mostrando a pluralidade de expressões e significados subjacentes. *Reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação em serviço e educação continuada* são alguns dos diversos termos utilizados nos discursos e nas instâncias administrativas para se referir à formação continuada de professores. É importante ressaltar que cada um desses termos carrega

consigo concepções, intencionalidades, formatos de organização, influências e consequências.

O termo “reciclagem”, por exemplo, muito utilizado nas décadas de 1980 e 1990 para se referir à “atualização pedagógica”, é mais apropriado para definir outras atividades. O termo é adequado, por exemplo, para definir reciclagem do lixo ou de certos objetos (papéis, garrafas, utensílios, metais, madeiras, plástico etc.) que, ao serem desmanchados ou modificados, tornam-se matéria prima para a fabricação de outros objetos, mas não deveria ser utilizado para definir “atualização pedagógica” ou formação continuada de professores. Marin (1995, p. 14) denuncia que seu uso “no meio educacional levou à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos”, que fragmentam o amplo e complexo universo educativo. É importante notar que, embora esse termo tenha desaparecido nos discursos sobre formação continuada, sua concepção ainda se faz presente quando a formação é confundida como treinamento.

Em tempos de plataformização da educação, do ingresso cada vez mais expressivo e agressivo das tecnologias e da sobreposição dos aspectos gerenciais empresariais sobre os aspectos pedagógicos educacionais, o *treinamento* continua presente e muito ativo nos processos de formação continuada de professores. Se formos ao dicionário, *treinar* significa tornar apto, destro, capaz, para determinada tarefa ou atividade; habilitar, adestrar. De certa forma, treinar é um processo de modelagem de comportamentos.

O treinamento implica em repetir exaustivamente uma determinada atividade para que seja cada vez mais aperfeiçoada e para que se ganhe cada vez mais excelência na execução. As diversas atividades físicas podem e devem ser treinadas para serem aperfeiçoadas. Os atletas precisam treinar sistematicamente para executar cada vez melhor suas funções. Treinamos músculos, cães e atividades mecânicas. No entanto, é um equí-

voco confundir treinamento com formação, pois, enquanto o primeiro exige repetição, modelagem e exercícios mecânicos, a formação requer inspiração, intuição, criatividade, teorização, reflexividade, pensamento crítico, autocorreção, autoavaliação, diálogo, alteridade, e tomada de consciência. Não podemos dizer que o treinamento não é importante e necessário para o campo educacional. O aperfeiçoamento de certas habilidades motoras, de raciocínio lógico, de leitura e escrita, de expressividade artística, linguística ou física exige treinamento frequente e permanente. No entanto, o problema reside quando a formação é confundida ou reduzida a exercícios de treinamento. Quando isso acontece, a educação deixa de ser um processo de humanização e se torna uma ação instrumentalizada e instrumentalizadora. A redução dos processos educativos às práticas de treinamento produz uma objetificação dos sujeitos pedagógicos, tornando-os autômatos para servir a propósitos externos a sua condição de autorrealização. É essa objetificação que produz alienação, subserviência, servidão voluntária (Antunes, 2018) e barbárie (Charlot, 2020).

Conceber uma formação continuada de professores em uma perspectiva crítica e emancipadora não significa excluir eventuais momentos de exercícios de treinamento para aperfeiçoar certas habilidades ou aprimorar certas práticas importantes e necessárias para o exercício docente. Cursos que aprimorem a escrita, a leitura e interpretação dos documentos educacionais, o uso de ferramentas tecnológicas, as habilidades específicas para certas áreas do conhecimento, dentre outros, são bem-vindos e podem contribuir muito para qualificar a educação. No entanto, essas atividades não podem ser concebidas como formação única e exclusiva na sua totalidade, porque operam e traduzem uma concepção muito reduzida e limitada de formação.

Em um cenário visivelmente marcado pela racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), que sutilmente invade a escola, confundir formação com treinamento torna-se uma estratégia eficiente para efetivar um

duplo movimento: a) naturalizar a colonização da lógica empresarial nos espaços educacionais; b) esvaziar o próprio conceito de formação. Os dois movimentos se complementam e podem ser analisados e compreendidos na forma como o coordenador pedagógico atua na dinamização da “formação continuada” na escola.

O trabalho do coordenador pedagógico e formação continuada na escola

O trabalho do coordenador escolar é, sem dúvidas, o fio condutor do fazer pedagógico de uma instituição de ensino. O CP, tem, ou deveria ter, a responsabilidade de zelar pelos processos pedagógicos e de apoiar os docentes para que eles possam, de forma efetiva, ter uma atuação mais dinâmica em sala, atendendo as necessidades de aprendizagem de seus alunos, com foco exclusivo no desenvolvimento positivo delas.

Ao analisarmos o contexto histórico desse profissional, percebe-se várias quebras de paradigmas, em especial, a denotação do trabalho ligado ao controle e fiscalização e entre aquele que tem o papel de fazer a ligação entre docentes, projetos e aprendizagens. Portanto, um profissional com responsabilidades pedagógicas.

Todavia, na prática, nota-se que sua trajetória caminha inversamente e tem sido subsidiada por um fazer técnico, administrativo, ao assumir afazeres de ordem burocrática e organizacional, e muito pouco pedagógica. Se analisarmos as reais funções de um coordenador, entre elas estão:

- Acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- Fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;

Promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem (Piletti, 1998, p. 125).

As colocações do autor trazem a percepção da teoria que permeia as funções do coordenador pedagógico, mas que, na prática, pouco se cumpre, pois os conflitos vão além dos processos educativos. Se explorarmos o plano de cargos, as funções normalmente estão bem definidas, mas é na prática que as funções se prendem em meio às demandas diárias. Então, o que acontece é uma agregação de atividades que ultrapassam o fazer pedagógico e que estão envoltas em contexto de excesso de atribuições e de falta de delimitação da atuação.

Em suma, o papel desempenhado revela um profissional multitarefas, que abraça vários segmentos da educação, que não tem tempo para dedicar-se às demandas reais do cargo, o que revela, por consequência, um profissional sobrecarregado, que pouco contribui com o desenvolvimento do corpo docente e, por vezes, “[...] sem um norte definido para suas ações, por mais que esse profissional se esforce para atender às diversas demandas do trabalho pedagógico, pouco contribui para um processo educacional transformador” (Miziara; Ribeiro; Bezerra, 2014, p. 613). Nesse alinhamento, o profissional é conduzido a ter que decidir entre o que é urgente e o que é prioritário, mas isso aponta para um direcionamento preocupante, uma vez que a gestão pedagógica vai além de tais escolhas, assenta-se muito mais na presença formativa frente à equipe docente e prima pelo que é imprescindível dentro do ambiente escolar.

Importa dizer que o CP, ao abraçar as inúmeras tarefas que não são de sua responsabilidade, não o faz intencionalmente, mas acompanha a dinâmica da escola, em especial a escola pública, onde os vários fatores

se somam, de modo a compor uma dinâmica lastimosa: um trabalho precário, acrescido de uma educação que não é vista como prioridade. Isto é, um modelo educacional, que reforça a lógica neoliberal, que institui uma escola cada vez mais técnica e que se afasta dos pressupostos básicos da formação humana, em que o ensino perde o seu caráter social e se transforma em um modelo estruturado para atender as demandas mercadológicas.

As políticas neoliberais de educação, respaldadas em uma estratégia ilusória, reafirmam retoricamente uma educação democrática, que possibilita ascensão social e ampliação de oportunidade, mas que acaba mascarando o sentido emancipatório da educação enquanto direito de todos e transferindo a educação da esfera dos direitos para a esfera privilegiada do mercado. Destarte, o fazer educacional assume uma posição fragilizada, com direcionamento e discussões que não partem das necessidades educacionais, pois não é discutido o que acontece no interior da escola, debate-se o acesso e a contribuição do ensino para a modernização (Charlot, 2013).

A ideologia neoliberal, ao adentrar o espaço educacional, tende a reforçar a formação direcionada ao futuro magistral e parte de profissionais que vislumbram um ideal, o magnífico. Todavia, tem como base o atendimento ao mundo globalizado, que traz um excesso de discursos contraditórios, com pouca clareza às vivências educacionais e do fazer pedagógico. Lança-se um cenário de incertezas e não se discute políticas de formação para uma prática efetiva. Não se discute o que está acontecendo no interior da escola, não são explanadas as necessidades educacionais, da equipe que ali atua e, tampouco, dos educandos que a frequentam. Articulam uma reforma educacional, mas, na prática, vivemos uma contra reforma, que age em nome de uma configuração socioescolar que compromete os pilares de uma educação com vistas à equidade a partir do momento que sobrecarrega o fazer pedagógico ins-

titucional, de modo a impor novas pressões sociais que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento dos educandos. A escola passa a assumir o *status* de um espaço de concorrência.

E é nesse espaço desestabilizado que se espera uma ação efetiva de uma equipe educadora e, também, é nesse mesmo espaço que se espera que o CP atue e auxilie no desenvolvimento das competências educativas do corpo docente. Todavia, o que se reafirma é uma rotina muito distante do ideal, que conduz a uma coleção de metáforas, como nos direciona Lima e Santos (2007, p. 79):

[...] “Bombril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos)”. Além destas metáforas, outras parecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola.

Nesse conjunto dimensional conflituoso, em que se confunde o papel do CP que tende a ficar sem norte com a possibilidade, cada vez maior, de perda de identidade profissional (Lima; Santos, 2007). Além disso, ele, ainda, precisa estar sempre pronto a apagar os incêndios diários, enfrentar as mudanças constantes, desafiadoras e pouco estruturadas, que são impostas no ambiente escolar pela lógica cruel neoliberal. O CP deixa de ter em vista o olhar docente como referência para seu trabalho, o que o faz estar sujeito a construir um novo perfil profissional, delimitado ao faz tudo, aquele que resolve os problemas, um ator de pouca significância e com pouca potência pedagógica.

A atuação do CP em seu sentido estrito não deve contemplar a dimensão mecânica e centralizadora, como destina a lógica mercadológica, mas,

sim, definidora das relações de aprendizagem e desenvolvimento dentro do espaço escolar. É aquele que deve assegurar pelo espaço dialógico exercendo o “ofício de coordenar para educar” (Lima; Santos, 2007, p. 84).

Tomamos novamente emprestadas as palavras de Lima e Santos (2007, p. 84), que pontuam o ofício do CP como aquele que propicia trocas e “dinâmicas da própria essência da aprendizagem: aprender a aprender e junto com, essência do que se concebe como formação continuada de educadores”. Formação, essa, que necessita ser constante, com efeito, que precisa ser relevante. Isto é, ela precisa ser capaz de discutir e problematizar teorias que sustentem a prática, a fim de conduzir os docentes a uma troca de saberes e experiências em busca de crescimento.

A formação continuada dentro de uma instituição educacional é imprescindível. Existem legislações que amparam o CP na constituição do fazer formativo, no entanto, a atuação unitária e a falta de direcionamento pelo excesso de demandas inviabilizam a possibilidade de que tal profissional pense em uma formação de qualidade e com estratégias realmente significativas. Isso reforça ainda mais a precariedade da educação embasada nas políticas neoliberais, visto que não se prioriza o tempo de formação como um fator primordial. Aqui, reencontramos o que Charlot (2013) já preconizava, uma prática pedagógica com pouca eficácia, ao reafirmar um direcionamento à continuidade da desestabilização da função docente.

Aumentam-se as exigências, em prol de uma mudança política. Resta, ao CP, ser aquele que resolve os problemas atuais/constantemente da escola, dos professores e dos alunos e que “[...] sofre os efeitos de uma contradição radical da sociedade capitalista contemporânea” (Charlot, 2013, p. 102). À vista disso, deparamo-nos, nas escolas, com um profissional fatigado, pouco produtor, que carece de tempo para se formar para, assim, formar o outro.

Os registros dos professores: da descrição e da análise

Analisar as falas dos professores se torna relevante para que se tenha subsídios referentes à formação continuada que ocorre no “chão” da escola, ou pelo menos que deveria acontecer. Dessa forma, buscou-se, por meio da ferramenta do Google Formulários, realizar o questionário sobre aspectos formativos fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem realmente ocorra no contexto da escola. Em nível de escola, o articulador dessa formação é o Coordenador Pedagógico.

Participaram da pesquisa treze docentes que atuam na Educação Básica de uma escola pública estadual da região do Alto da Serra do Botucaraí, no estado do Rio Grande do Sul. O questionário foi constituído de oito questões, em que cinco eram objetivas e três eram discursivas. Ele possibilitou, para esta pesquisa, que se tenha uma mostra do perfil e da visão dos docentes, no que se refere à formação continuada em serviço, ou seja, durante o processo ativo da escola. Os envolvidos na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento e, após, receberam o *link* do formulário para realizar a pesquisa.

Conforme Pinheiro (2019, p. 12), “[...] a formação continuada é compreendida como um processo constante e presente na vida de um/uma professor/a”. Também de acordo com a autora: “[...] uma formação voltada à reflexão da e sobre a *práxis* e das dificuldades enfrentadas [...] constitui-se de impulso para auxiliar no aprender e o ensinar da profissão docente” (Pinheiro, 2019, p. 12). Tem-se, assim, que a formação continuada se encontra dentro da perspectiva freiriana de continuidade do processo de formação ao longo da vida e da profissão docente.

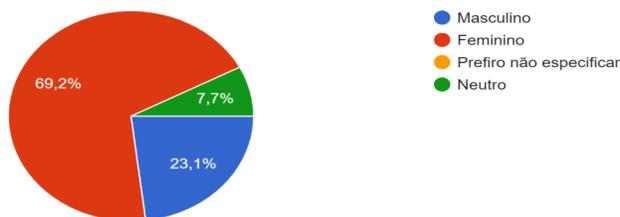
Libâneo (2017, p. 187) afirma que: “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho”. Dessa forma, não é sobre assuntos ou temáticas aleatórias que a formação continuada deve embasar-se, mas sobre questões do contexto e das problemáticas locais e reais.

Em tempos que se percebe claramente a presença da perspectiva neoliberal a partir do enxugamento do apoio pedagógico aos docentes⁵⁴ e que a formação continuada, *in loco*, deixou de ser prioridade para as mantenedoras, visto o custo mínimo de recursos humanos, essas reflexões são pertinentes e necessárias. As demandas que uma escola de grande porte necessita são deixadas de lado em detrimento ao padrão de menor custo, com isso tem-se formações em massa via *YouTube*, *Google Meet*, entre outros recursos utilizados. Ou seja, elas acontecem sem conhecimento do contexto e da realidade local de cada escola.

Com relação ao perfil docente dos participantes, tem-se as questões de um até cinco, que apontam para um perfil predominante feminino, com mais de vinte anos na docência e que está na faixa etária de 41 a 55 anos de idade, além de ser, majoritariamente, atuante na rede pública estadual, conforme pode ser observado nos gráficos que seguem.

Gráfico 1 - Gênero escolhido

1- Quanto ao seu gênero, considera:
13 respostas



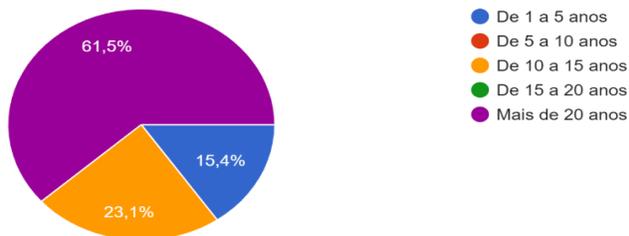
Fonte: formulário de pesquisa.

54 Especialmente na esfera estadual, no estado do RS, tem-se a retirada do Coordenador Pedagógico, ou a redução de carga horária, por vezes, atrelando outras funções administrativas por falta de recursos humanos na escola. O foco dos contratos (e a grande maioria dos docentes da rede estadual é contrato emergencial) é a sala de aula, porém, esquece-se que, para uma escola funcionar, é necessário ter a biblioteca, a coordenação pedagógica e a orientação educacional.

Gráfico 2 - Tempo de atuação na docência

2- A quanto tempo atua como docente?

13 respostas

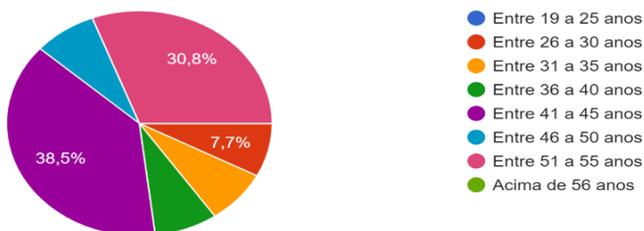


Fonte: formulário de pesquisa.

Gráfico 3 - Idade dos docentes que participaram da pesquisa

3- Qual sua idade?

13 respostas

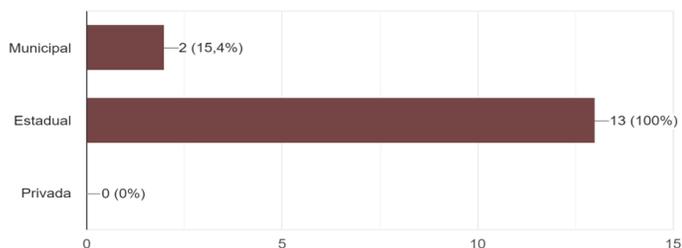


Fonte: formulário de pesquisa.

Gráfico 4 - Rede de ensino de atuação docente

4- Atua em qual rede de ensino? (pode optar por mais de uma)

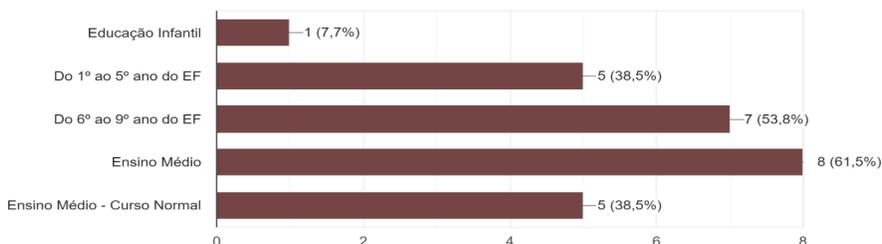
13 respostas



Fonte: formulário de pesquisa.

Gráfico 5 - Etapa da educação básica que atua

5- Atua em qual etapa da educação básica? (pode optar por mais de uma resposta)
13 respostas



Fonte: formulário de pesquisa.

De acordo com as respostas coletadas, os gráficos indicam que os docentes atuam, geralmente, em dois níveis da educação básica: o ensino fundamental e o ensino médio. Desse modo, compreende-se que a maioria dos entrevistados possui uma carga horária de quarenta horas semanais.

Com relação à formação inicial dos docentes entrevistados, tem-se dois docentes que possuem formação apenas em nível de graduação, ou seja, dos treze entrevistados, onze possuem formação em pós-graduação *lato sensu* em diferentes áreas do conhecimento. O que pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 - Formação dos/as docentes pesquisados/as

Nível Médio	Graduação	Especialização	Mestrado
Não informado	Lic. em Letras	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	Leitura e Formação do Leitor
Não informado	Bel. Educação Física	Treinamento Esportivo	Não possui
Curso Normal	Lic. em Letras	Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Educação Ambiental	Não possui

Não informado	Lic. em Letras	Não possui	Não possui
Não informado	Lic. e Bel. Educação Física	Educação Física Escolar e Personal Trainer	Não possui
Curso Normal	Lic. em Letras	Língua Portuguesa	Não possui
Curso Normal	Lic. Pedagogia	Metodologia do Ensino de Filosofia	Não possui
Curso Normal	Lic. Pedagogia	Metodologia do Ensino de Filosofia	Não possui
Não informado	Lic. Pedagogia	Pedagogia Gestora	Não possui
Curso Normal	Lic. Ciências Biológicas	Atendimento Educacional Especializado	Não possui
Não informado	Lic. Pedagogia	Orientação Educacional	Não possui
Não informado	Incompleto	Não possui	Não possui
Não informado	Não informado	Pós-graduação	Não possui

Fonte: formulário de pesquisa.

Na sequência deste tópico, trazemos, para a reflexão, os registros oferecidos pelos pesquisados no que se refere à formação continuada de docentes. Assim, ao tratar das respostas fornecidas, fica explícita a concepção de que a formação continuada complementa a formação do professor, serve de mecanismo para aperfeiçoar o desempenho docente e, que, portanto, deve ser processual. Para nossa reflexão, fica a dúvida sobre se o termo *complementa* traz ou não a ideia de algo que completa, adiciona, conclui. Se for esse entendimento, a formação continuada foge do conceito de formação, que se orienta pela pedagogia freireana do inacabamento e da inconclusão do sujeito. Já o termo *aperfeiçoamento* também deixa dúvidas sobre a forma como é utilizado. Isso porque se a ideia for na “[...] busca da perfeição para os homens é algo intangível, [...] na profissão, os seres humanos também não são passíveis de atingir a perfeição; há possibilidades de melhoria, mas sempre há muitos limites para todos” (Marin, 1995, p. 16).

A despeito da formação continuada, os pesquisados também refe-

rem que ela é importante para a evolução do trabalho docente, para atualizar acerca das novas tendências da educação, para melhorar as condições profissionais e para obter conhecimentos que tornem o trabalho eficaz. Ademais, cabe-nos enfatizar que há uma visão histórica de que a formação deva ser algo prescritivo e pragmático, que auxilie o docente a solucionar situações-problemas que emergem no cotidiano escolar. Esse alinhamento corrobora a visão neoliberal do saber fazer como algo pronto e acabado, que pode mecanicamente incidir no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, os professores menos avisados acerca das interferências que o neoliberalismo pode exercer na educação correm o risco de “[...] cair na armadilha de uma formação meramente instrumental e técnica, em que o conhecimento é tratado de forma superficial” (Sartori; Salles, 2022, p. 67).

É mister trazer para a roda o fato de que existe, na escola, entre os docentes, a visão de que a formação continuada deve ocorrer fora do espaço escolar, ou seja, que deve ser realizada por meio de cursos, encontros, seminários. Isso corrobora a crença de que a formação vem de fora, mas não negamos a relevância de os docentes buscarem, nos espaços acadêmicos, a interlocução com pesquisadores e docentes renomados. Todavia, é fundamental entender que algumas falas, por mais “maravilhosas” que sejam, não dialogam com a prática pedagógica que se desenvolve na educação básica, o que não reverbera em prol do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, como estratégia para insubordinar-se aos ditames da meritocracia e da competitividade é que a formação continuada deve ser realizada no espaço escolar, de modo que se possa tomar decisões coletivas, “[...] dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no desenvolvimento profissional” (Libâneo, 2017, p. 35).

No que se refere ao entendimento sobre a formação continuada por

parte dos pesquisados, destacamos alguns excertos dos registros oferecidos por meio do questionário. Assim, eles concebem que a formação continuada:

[...] deve ser feita de forma que complemente a formação do professor e que possua continuidade, facilitando o trabalho e a prática diária em sala de aula (P1).

[...] é mecanismo importante para a evolução dos trabalhos (P2).

[...] como aperfeiçoamento para melhorar o desempenho profissional, manter-se atualizado e com as novas tendências da educação (P3).

[...] é a forma do professor se manter atualizado diante das mudanças e prioridades pedagógicas (P6).

[...] é a busca de conhecimento para um trabalho mais eficaz, cursos, encontros etc. para ter uma educação de qualidade (P11).

De acordo com Libâneo (2017), os professores são os principais atores para a formação dos discentes. Para tanto, a formação continuada implica o desenvolvimento pessoal e profissional, de modo a procurar, por meio do trabalho do CP, o envolvimento do coletivo na organização e na articulação do currículo e na dinamização dos espaços e tempos formativos na escola (reuniões pedagógicas, conselhos de classe, horas de planejamento). Ademais, é imprescindível enfrentar o viés tecnicista patrocinado pela vertente neoliberal, o que empacotou o currículo escolar e que, junto, vende a formação continuada para os docentes. Tal enfrentamento é essencial para retomar a autonomia da escola e dos professores, de modo que se possa refletir sobre a prática e teorizá-la.

No que se refere à formação continuada realizada na escola, planejada e organizada pelo CP, ainda precisamos avançar para evoluir em termos qualitativos. No cenário que envolve o trabalho do CP, também é premente reconhecer a relevância dos serviços efetivados pela coordenação pedagógica, logo, é necessário o empoderamento do coordenador para tornar o ambiente escolar *locus* de processos formativos aos docentes. Por isso, além de enfrentar as interferências internas e externas que

interferem no trabalho do CP, é indispensável resistir ao obscurantismo que, cada vez mais, enlaça-se às políticas educacionais prescritivas, as quais procedem do modelo empresarial.

De modo geral, os registros que os pesquisados oferecem acerca da formação continuada que se realiza na escola dão conta de que esse tipo de formação dialoga com a realidade vivenciada pelos docentes, o que possibilita a (re)adequação do trabalho às demandas do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, reforçam, os pesquisados, que a formação continuada embasada na realidade dos docentes e promovida pelo CP na própria escola corrobora uma metodologia em prol do trabalho docente. Assim, o CP, por estar mais próximo dos professores, consegue assessorar tanto nos aspectos didáticos quanto pedagógicos, de modo a auxiliar na reflexão acerca das práticas efetivadas e na (re) construção de “novas” situações de ensino, que reverberam em aprendizagens significativas.

Ao descrever e tecer algumas considerações sobre os registros dos pesquisados, trazemos alguns excertos que traduzem a visão dos docentes acerca da formação continuada mediada pelo CP na escola.

Acredito que quando a formação é realizada por um profissional pertencente à realidade da escola, se torna válida e compreensível ao corpo docente, visto que há uma adequação dos assuntos trabalhos à realidade específica de cada escola (P1).

Acredito que sempre acrescenta algo novo e importante acerca de nosso cotidiano em sala de aula (P6).

A formação pedagógica na escola vem se aprimorando cada vez mais, tendo em vista demandas dos profissionais que atuam na escola (P12).

Promove a formação dos professores, dá assistência didática e pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem [...] (P13).

Colocar em diálogo a visão dos pesquisados, conforme os registros, implica “[...] problematizar as práticas, os limites e as possibilidades

de atuação do coordenador pedagógico, [...]” (Bonafé; Almeida; Silva, 2018, p. 36). Apesar disso, os atores escolares necessitam aprimorar seu olhar sobre a prática e o espaço de trabalho do coordenador. No entendimento de Bonafé, Almeida e Silva (2018), a coordenação, para cumprir com seu papel pedagógico, necessita da realização de intervenções intencionais nas propostas de ensino, de modo a favorecer que os estudantes aprendam. Para isso, é mister que o CP mantenha o diálogo constante com seus coordenados, na perspectiva de estreitar a relação teoria e prática no cotidiano escolar.

Para assumir o lugar de formador, é fundamental que o CP recupere e/ou conquiste a sua autonomia, de maneira a insubordinar-se aos mandos da direção e, principalmente, aos ditames das políticas educacionais que visam a mercantilização da educação, primazia da matriz neoliberal. De acordo com Bonafé, Almeida e Silva (2018, p. 48), “[...] o pedagógico transita entre a ação do CP com o professor e deste com o aluno”. Nesse trânsito, é necessário compreender o professor como um ser humano, sujeito a cometer erros. Destarte, é necessário que o CP esteja aberto ao diálogo, a escutar seus pares e a acolher o professor, pois acreditamos que “é na relação de alteridade que os indivíduos se constituem” (Bonafé; Almeida; Silva, 2018, p. 51), uma vez que o CP é aquele “[...] que ensina o professor. É aquele que também articula o trabalho da escola, acompanha projetos e atividades, motiva, estimula e incentiva e está sempre presente” (Bonafé; Almeida; Silva, 2018, p. 50).

Considerações finais

Conforme foi apresentado no decorrer deste escrito, o trabalho do coordenador pedagógico é essencial para organizar e dinamizar processos formativos no ambiente escolar. No entanto, conforme evidenciado neste texto, o modelo neoliberal se alastra sobre a organização das

diversas esferas da vida humana, sejam empresariais, sejam educacionais, de modo a influenciar inclusive em padrões de comportamento, atitudes e formas de pensar das pessoas. Desse modo, há que se debater profundamente sobre como o trabalho do coordenador pedagógico tem sido impactado pela lógica neoliberal. Tal debate se faz necessário pelo fato de que o neoliberalismo tem como premissas, entre outras, a competitividade, o individualismo, a produtividade e o pragmatismo capitaneados pelos ideais de qualidade e eficiência. Uma vez presentes na educação, tais preceitos representam retrocessos às experiências educativas pautadas no tecnicismo, no adestramento, em contraposição às perspectivas de formação crítica, reflexiva e emancipatória.

O termo formação pode ser utilizado de diversas maneiras e em diversas ocasiões. Não se trata, portanto, de uma terminologia, ação/prática exclusiva dos meios educacionais. Ao longo da história, muitos povos se serviram da formação para identificar suas concepções quanto à perspectiva de contínuos processos de aprendizagem, como a *paidéia* grega, a *humanitas* dos latinos e a *bulding* dos alemães. De fato, enquanto humanos somos seres aprendentes e esse processo faz parte de toda a nossa existência, uma vez que os saberes construídos perpassam gerações, séculos e até milênios.

Em se tratando da educação, a expectativa é que os processos de formação continuada se constituam em possibilidades de encontrar caminhos para fazer a diferença em cada tempo histórico e, assim, contribuir de maneira significativa na construção de uma sociedade sensível e comprometida com os princípios humanizadores, os quais são contrários a toda forma de vida degradante, depreciativa, desigual e injusta — a qual conduz à barbárie. É nessa dicotomia que se processa a distinção entre ações emancipatórias de atividades instrumentais ou, em uma perspectiva deweyana, as diferenças entre experiências educativas e deseducativas, entre formação e treinamento/reciclagem.

Há que se considerar, ainda, o fato de que o papel do CP está impregnado em contradições e precisa enfrentar essa realidade, na qual os padrões neoliberais são assimilados e cada vez mais naturalizados e incorporados no aparelhamento das instituições de ensino. Soma-se a isso as atuais exigências de implementação da BNCC, na qual se evidenciam esses ideários neoliberais, que se caracterizam como um documento de caráter prescrito e normativo, pautado no desenvolvimento de habilidades e competências. É sobre esse contexto que se desenvolvem as ações do CP e as concepções dos educadores sobre a formação continuada. Em seus depoimentos, fica evidente o quanto o neoliberalismo está presente nas suas concepções, uma vez que aparece de forma recorrente, nos seus depoimentos, as seguintes colocações sobre a formação continuada e para que ela serve, dizem eles: “*evolução dos trabalhos*”; “*desempenho profissional*”; “*acompanhar as novas tendências da educação*”; “*atualizar-se diante das mudanças*”; “*para uma educação mais eficaz e de qualidade*”; “*atualizar os conhecimentos*” etc.

Suas falas denunciam a ausência de espaço para a criatividade, para a autenticidade, para o protagonismo, para o olhar sensível e atento, para intervenções proativas e respeitosas às diversidades, às diferenças socioculturais que explodem e clamam por socorro nos ambientes escolares. Sendo assim, muitas vezes, o trabalho do CP se reduz a treinar as equipes para o cumprimento do currículo, para atender aos registros e procedimentos burocráticos, para dar conta das avaliações padronizadas, sem condições de espaços e tempos para o pensar coletivo, para momentos de estudos e reflexões. Esses últimos, por sua vez, poderiam desencadear o desenvolvimento de propostas e interferências positivas na realidade vivida, o que se torna um impeditivo para o desenvolvimento de políticas emancipatórias, críticas e participativas, nos ambientes educativos.

Conclui-se que romper com esse processo de dominação do pensa-

mento neoliberal e sua influência na educação é de uma complexidade gigantesca e exige um estado de libertação ao nível do pensamento, da análise, da reflexão. Tal condição demanda estudos, leituras e debates.

Nesse alinhamento, é fundamental encontrar suporte teórico de empoderamento aos CP para uma atuação livre e comprometida, pois esses profissionais também precisam ser vistos em suas necessidades formativas. Essa é uma condição para a construção de modelos de formação continuada para professores que façam um enfrentamento aos padrões pré-estabelecidos, levando esperança de transformação e sentido para o seu fazer pedagógico.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONAFÉ, E. M.; ALMEIDA. L. R. de; SILVA, J. M. S. O coordenador pedagógico que dá conta do pedagógico, na perspectiva dos professores. *In*: ALMEIDA. L. R. de e PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018. p. 35–52.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução Sandra Pina. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Educação e condição humana na sociedade atual**: formação humana, formas de conhecimento e intersubjetividade de grupo. Curitiba: Appris, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador**: reflexões sobre formação docente. Campinas/SP: Companhia das Letras, 2010.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2017.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educar e et educare**: Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 77–90, 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656>. Acesso em: 19 out. 2023.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, p. 13–20, 1995.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 95, p. 609–635, 2014.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

PINHEIRO, Ana Paula. **Ensino Médio - Curso Normal: Desafios e Perspectivas do Estágio Curricular para Formação Docente**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1992.

SARTORI, J.; SALLES, R. C. F. A política de formação de professores no horizonte da BNC-Formação. *In*: SARTORI, J.; PIEROZAN, S. S. H. **Políticas educacionais em tempos de neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. p. 63–72.

Capítulo 19

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NEOLIBERALISMO: TRÊS FACES DE UM FENÔMENO COMPLEXO

Ana Paula Pinheiro - UPF
Daniê Regina Mikolaiczik - UPF
Priscila de Campos Velho - UPF

Introdução

A formação de professores é uma temática pontual e pertinente que vem sendo discutida na academia ao longo dos anos, dada sua relevância e complexidade. Trata-se, pois, de um fenômeno complexo, entendido aqui com todo seu sentido semântico, isto é, fenômeno significa fato ou acontecimento, de forma que a formação de professores também é um fenômeno certamente complexo, visto o conjunto de fatores, elementos sociais e culturais que a envolve. São situações que possuem, ou devem possuir, uma determinada dependência, situações, pois, que dependem umas das outras.

Partindo dessa premissa é que se busca, por meio deste estudo, compreender como a lógica neoliberal avança sobre a formação de professores, influenciando significativamente políticas e processos, tendo como questão orientadora: Como podemos vislumbrar as múltiplas faces da influência neoliberal no contexto da formação docente? Segue-se, para tal fim, a abordagem qualitativa de natureza básica, com objetivo exploratório e de perquirir bibliográfico, suscitando reflexões para que se

possa dialogar sobre as facetas desse fenômeno complexo que é a formação de professores, especialmente no Brasil.

Para tal discussão, organizou-se o recorte sobre três temáticas que fazem parte do fenômeno complexo da formação docente, sendo: a nova matriz curricular formativa destinada às licenciaturas, a Educação à Distância e a Formação Continuada. Poderiam ser abordados outros fatores, porém optou-se por trazer a discussão esses três temas, visto o entrecruzamento de possibilidades que se pode realizar sobre a formação de professores e a presença do neoliberalismo no campo educacional.

O artigo está dividido em três seções, que, de certa maneira, configuram três eixos da complexidade da formação de professores, sendo: a Base Nacional Comum de Formação de Professores - BNC - Formação, ou e suas perspectivas neoliberais; a Educação à Distância e o aligeiramento formativo advindo do contexto neoliberal; e a Formação Continuada para ajustar os professores que já se encontram atuantes nas novas perspectivas neoliberais.

A BNC - formação e o neoliberalismo

A Base Nacional Comum para a Formação Docente, instituída pela Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica -BNC-Formação- (Brasil, 2019). Trata-se de consolidar a perspectiva neoliberal no contexto da formação de docentes no país, alinhando-se a partir da Pedagogia das Competências.

De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 69), o “novo liberalismo”, embasados na teoria de Keynes,⁵⁵ consistiu em reexaminar o conjunto dos

55 A doutrina Keynesiana ficou conhecida como uma “revisão da teoria liberal”. Acre-

meios jurídicos, morais, políticos, econômicos e sociais que permitiam a realização de uma ‘sociedade de liberdade individual’, em proveito de todos.” Sendo assim, utilizam-se meios que parecem opostos aos princípios liberais para realizar a sua implementação, sendo que alguns deles são representados pelas próprias leis, auxílios sociais, novas diretrizes que aparentemente surgem com propósitos muito bonitos à primeira vista, como de garantir qualidade e melhorias sociais que são impostas como necessárias e urgentes. Mas, que, ao contrário, visam restringir direitos individuais em detrimento ao coletivo, sendo que esse coletivo trata-se de grupos de empresários, ou seja, a intenção é garantir as condições reais de realização dos fins individuais de uma pequena elite capitalista.

A inserção da perspectiva do mercado no contexto educacional vem causando as mais diversas situações, as quais podem ser analisadas e percebidas nas ações pontuais de alinhamento entre o cidadão, que se deseja formar, e a formação dos formadores, que estarão a frente à materialização das questões curriculares no país.

A formação de professores sempre foi discutida e debatida nos bancos das academias, nas políticas públicas, nas leis que regulamentam a educação no país, de certo modo, há sempre uma justificativa para os problemas e culpados a serem indicados. Como se a responsabilidade e ou a culpabilidade fosse passada de um para o outro até chegar no próprio professor. Masschelein e Simons (2014) tratam da ideia de que, com a invenção da escola, ocorreram várias mudanças sociais e qualificam a escola, “devido a essas qualidades democrática, pública e de renovação, não é surpresa que a escola tenha provocado certo medo e perturbação desde as suas origens” (Masschelein; Simons, 2014, p. 55). Com isso, surge a questão de controlar a escola e, por consequência,

ditava na intervenção do Estado, mas o princípio sempre rege em torno de salvar a economia.

o que se ensina, o que se deve aprender e que sujeito deve-se formar. Conforme Masschelein e Simons (2014, p. 55), “domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador. Isso envolve a reapropriação ou a reprivatização do tempo público, do espaço público”, assim como do currículo escolar, da formação de professores para atuar no meio a que se propõe o fim social da educação.

É nessa perspectiva que se entende a formação de professores como um fenômeno complexo, pois, dentro de um fenômeno complexo, não se pode analisar apenas um fator, ou uma parte do processo, deve-se observar todas as partes e todos os ângulos para poder entender a profundidade do problema, que, por ser complexo, não é de fácil solução, porém, não é impossível de ser resolvido.

Um dos fatores que geralmente provoca a formulação de uma política pública é uma problemática social, bem como pode ser promovida uma nova política a partir de uma necessidade urgente, ou lacuna vislumbrada em um determinado contexto social. Ou seja, se a formação de professores é uma problemática complexa debatida há tempos, uma mudança curricular de alinhamento entre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e a BNC-Formação (2019) não resolverá a questão, visto sua complexidade e o envolvimento de várias facetas sociais.

Tendo como base que a formação de professores para as licenciaturas no Brasil, em 2017, estava em processo de implementação a Resolução nº 02/2015, quando, após a uma avalanche de mudanças na área política e educacional, houve a implantação da BNCC para toda Educação Básica, também em 2017, logo, na sequência, em 2019, ocorreu a aprovação da BNC-Formação. Documento curricular que apresenta competências e habilidades a serem desenvolvidas com e nos futuros professores, cujo foco é saber ensinar o que a BNCC indica, ou seja, foco prescritivo e direcionado, no qual a imensidão de objetos de conheci-

mento não possibilita espaços para outros elementos formadores que ampliem o pensamento crítico.

Ao analisar os documentos curriculares, percebe-se a influência do terceiro setor, que modificou substancialmente a versão final da BNCC. Ribeiro (2003), em sua tese de doutorado, já apontava essa posição quando explica o porquê do retorno de um ensino focado no desenvolvimento de competências e a que/quem esse currículo se propõe. É como se a autora previsse o que viria acontecer com a BNC-Formação. A formação de docentes a partir do que é exigido, a partir do desenvolvimento de competências, traçando um outro perfil de docente a ser exigido pelo mercado, a partir do que é descrito na BNC - Formação, que institui as alterações nas Diretrizes Nacionais para formação de professores/as.

Sendo assim, compreende-se que o currículo escolar constitui um fator de formação de pessoas, de construção de valores e que um olhar crítico e reflexivo na BNC-Formação (2019) e sobre a formação de professores é fundamental. Sacristán (2020, p. 18) expressa que:

Empreendem-se as reformas curriculares, na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio.

Por conseguinte, o currículo funciona como ligação entre a sociedade e a escola, devendo o contexto real fazer parte dele. Trata-se, pois, de configuração formal, materialização de um projeto que possui um formato, conteúdos, orientações e maneiras de como trabalhá-los. Para Tonieto, Fávero e Silva (2022, p. 138): “A constatação de que a maioria das pessoas escolarizadas não eram capazes de utilizar os conhecimentos aprendidos em situações reais, motivou a busca por maneiras de modificar a aprendizagem.” Os autores também afirmam: “A incorporação do discurso das

competências na educação estava justificada pela necessidade de funcionalidade da aprendizagem” (Tonieto; Fávero; Silva, 2022, p. 138).

Assim, ficam em segundo plano as mediações sociais que geram o pensar criticamente sobre a compreensão da sua realidade, não questionando, muitas vezes, o porquê das situações e das políticas públicas que são impostas sem muita abertura, discussão e debate, pois não lhe é dado tempo para planejar diferente, mas lhe é fornecido material construído por um suposto especialista na área.

É necessário pensar a formação de professores de forma mais ampla, para além da formação prática, contemplando aspectos da formação humana, para que, assim, possam ser docentes que irão colaborar na transformação do contexto educacional que engloba a escola, a educação e a sociedade. Com isso, tem-se que o arrefecimento do enxugamento curricular da docência não pode configurar aspectos de melhora na qualidade da educação.

Portanto, o discurso de transformação, utilizado para justificar as mudanças, é advindo de uma classe dominante que busca manter o controle, “[...] procura tomar a iniciativa de formulação de um discurso transformador como mecanismo de manutenção/recomposição de hegemonia” (Saviani, 2013, p. 46). E, como afirma Sacristán (2011, p. 8): “[...] a linguagem que escolhemos na educação nunca é neutra, porque com ela compreendemos a realidade educacional de uma forma ou de outra, adotamos um ponto de vista”, é por meio da linguagem que se destacam determinados problemas e tomam-se determinadas atitudes, posicionamentos em determinadas situações e contextos.

A investida neoliberal sobre a formação inicial de professores: os cursos superiores de licenciatura na modalidade a distância

Uma das faces perversas da invasão da lógica neoliberal à formação de professores é, indubitavelmente, a transformação da formação inicial

de professores. O que se acompanha, em especial nas duas últimas décadas, é o desmonte dos cursos presenciais de licenciatura, a migração desmedida para o ensino à distância, o aligeiramento da formação, a dissolução da tríade ensino/pesquisa/extensão, o esvaziamento teórico, a plataformização, a substituição do professor pelo tutor, a instrumentação dos currículos e dos licenciados, o encolhimento das disciplinas da área de humanidades, entre outros processos que corroem rapidamente a formação inicial dos futuros professores brasileiros.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2022 (Brasil, 2023) mostram que, do total de 1.669.911 matrículas nos cursos superiores de licenciatura, 1.071.858 estão concentradas na modalidade à distância, em outras palavras, 64,19% dos acadêmicos estão conduzindo sua própria formação em plataformas digitais com pouco, ou quase nenhum, acompanhamento de outros professores.

Quadro 1 - Distribuição das matrículas nos cursos superiores de licenciatura em 2022, por tipo de instituição e modalidade de ensino

Total de matrículas nas licenciaturas	IES Públicas	IES Privadas	Privadas s/ fins lucrativos	Privadas c/fins lucrativos	Presencial	EAD	EAD c/ fins lucrativos
1.669.911	571.929	1.097.982	176.347	921.635	527.997	1.071.858	851.579
100%	34,25%	65,75%	10,56%	55,19%	31,62%	64,19%	51,00%

Fonte: elaboração das autoras com base nos dados da Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior de 2022.

Quadro 2 - Distribuição do número de *concluintes* dos cursos superiores de licenciatura em 2022, por tipo de instituição e modalidade de ensino

Total de concluintes nas licenciaturas	IES Públicas	IES Privadas	Privadas s/ fins lucrativos	Privadas c/fins lucrativos	Presencial	EAD	EAD c/ fins lucrativos
257.581	66.928	190.653	45.003	145.650	91.638	165.943	126.781
100%	25,98%	74,02%	17,47%	56,55%	35,58%	64,42%	49,22%

Fonte: elaboração das autoras com base nos dados da Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior de 2022.

Os dados, acima apresentados, mostram que mais da metade (55%) das matrículas estão concentradas em IES com fins lucrativos, mais preocupante ainda é o fato de que grande parte dessas matrículas está na modalidade à distância. A EAD reúne um conjunto de valores alinhados ao mercado, pois, ao mesmo tempo que oferta um ensino mais barato e lucrativo, também atua na formação de sujeitos alinhados à racionalidade neoliberal, mais conformados às diversas formas de exploração. No que diz respeito aos concluintes, citados no gráfico n.2, percebe-se que, atualmente, metade (49,22%) dos diplomas de licenciatura está concentrada na modalidade à distância e em IES com fins lucrativos, restando perguntar: qual é o valor agregado desses diplomas?

Fruto de um processo mais amplo, a expansão da EAD mostra como o neoliberalismo encontra um terreno fértil na educação, que deixa de ter a função de formação humana e integral, para tornar-se treinamento rápido e flexível, disposto a acompanhar as oscilações de um mercado que valoriza cada vez menos a posse de títulos acadêmicos.

Na lógica neoliberal, os estudantes são compulsoriamente induzidos a serem responsáveis pela escolha falaciosa do próprio percurso formativo, para tornarem-se culpados pelos próprios fracassos. Na valorização da independência e do individualismo exacerbado, os professores perdem significado, não importando, portanto, a formação que receberão. “Quanto aos professores, eles se tornarão ‘guias, tutores e mediadores’ que deverão acompanhar os indivíduos isolados no seu processo de formação” (Laval, 2004, p. 53).

Fávero e Mikolaiczik (2023, p. 16) assinalam que “[...] formar para a sala de aula, longe da sala de aula, parece ser a contradição estruturante dos cursos superiores de licenciatura”. O crescimento do ensino à distância, motivado pela expansão da educação superior com fins lucrativos, retrata o sequestro da formação de professores pelo mercado, interessado em transformar os cursos superiores de licenciatura em um

negócio lucrativo, baseado na lógica do desempenho e da concorrência.

A EAD privilegia a formação rápida, em larga escala e de baixo custo, priorizando currículos baseados em competências, executados com poucos recursos humanos qualificados, difundidos em plataformas digitais e destinados à diplomação em série. São formados egressos sem chances para o debate, incapazes de inserção em discussões sobre a realidade e facilmente dispensados pelo mundo do trabalho, além disso, carentes de qualquer leitura sobre a precarização das condições de trabalho, tornam-se presas fáceis das empresas educacionais que desejam perpetuar a lógica da concorrência, são vítimas de uma fábrica de diplomas sem valor agregado (Fávero; Mikolaiczik, 2023).

A legislação educacional brasileira oferece poucas, ou nenhuma, barreira à expansão da EAD, tornando o Estado um grande aliado de um sistema que se retroalimenta, visto que a regulação dessa modalidade na educação superior representou uma grande oportunidade de expansão do setor privado, que pôde avançar de forma mais intensa e com menos custos, ou seja, as instituições privadas viram, na modalidade à distância, uma forma mais lucrativa de oferta de vagas, fazendo com que a própria regulamentação da modalidade à distância, por meio da legislação educacional fosse, também, um marco para o fortalecimento das instituições com fins lucrativos.

Egressos de uma formação inicial extremamente deficitária, os professores que passam a atuar na educação básica demandam investimentos contínuos em formação continuada, tema da próxima seção, visto que as lacunas deixadas por licenciaturas precárias certamente serão sentidas no dia-a-dia da educação básica. As próprias empresas educacionais, responsáveis pelo desmonte das licenciaturas, oferecem pacotes e soluções mágicas para a continuidade da formação desses professores, em outras palavras, lucram com o próprio fracasso da formação inicial que oferecem.

As consequências desastrosas da formação à distância serão sentidas por todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira, logo, não podem ser desconsideradas quando se trata das políticas educacionais. Será cada vez mais difícil caminhar-se em direção à formação de uma sociedade democrática se os valores predominantes na formação inicial de nossos professores forem os da concorrência e do desempenho, em detrimento da formação humana para uma vida digna.

Formação continuada e suas máscaras

Não é raro encontrar manifestações de que a sociedade está se modificando por meio de um veloz processo de mudanças políticas, econômicas, científicas e culturais. No campo educacional, os atores do processo educacional são obrigados a trabalhar sob essa perspectiva e a acompanhar essas transformações tão presentes no cotidiano da sala de aula.

A necessidade de pensar a formação continuada dos docentes vem tomando forma no Brasil, sobretudo nos anos de 1970. Segundo Alferes e Mainardes (2011), tornou-se primordial pensar nesses programas de formação como uma proposta de atender às demandas inerentes e específicas dos professores, assegurando um aprendizado permanente. Ao final da década de 1980 e início da década de 1990, outra forma de refletir sobre a prática formativa começou a ser discutida em relação à formação continuada do professorado. Trata-se de oportunizar essa formação em serviço, na perspectiva que os professores integrem-se de forma ativa e coletiva na construção dos saberes. Frente a esse entendimento, as práticas formativas passariam a realizar-se dentro dos ambientes escolares, local de trabalho docente, onde pudessem favorecer o pensar sistemático sobre a sua prática. A partir desse viés, segundo Alferes e Mainardes (2011), os “pacotes de treinamento” com frequência eram oportunizados aos docentes, em sua maioria, por instituições privadas, não eram eficientes para aprimorar a qualidade da educação.

Pode-se citar a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que representa uma diretriz no contexto da formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil. Ela estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores (BNC-Formação Continuada).

A resolução destaca a importância de promover a melhoria da prática pedagógica, a atualização profissional e o desenvolvimento de competências necessárias para a efetivação do processo educativo. A BNC-Formação Continuada estabelece uma base comum para a formação de professores em todo o país, proporcionando diretrizes que respeitam a diversidade regional, mas asseguram um padrão mínimo de qualidade e alinhamento com as políticas educacionais nacionais. Ademais, reconhece a formação continuada como um processo permanente e integrado à prática profissional, destacando a importância da reflexão sobre a própria prática, da pesquisa e da inovação como elementos fundamentais para o aprimoramento constante. Estabelece a importância da autonomia das instituições de ensino na elaboração de propostas pedagógicas específicas para a formação continuada, considerando as características locais e as demandas específicas de cada contexto educacional.

Quando se analisa friamente a diretriz poderia ser utilizada como referência para o planejamento de programas e atividades de formação continuada, garantindo que estejam alinhados com as diretrizes nacionais. No entanto, essa diretriz reforça e mascara, com palavras sutis, o caráter neoliberal na formação de professores, uma vez que abre brechas para a implementação das demandas do mercado frente à formação continuada de professores, os “pacotes formativos”. É preciso entender que há uma legislação que rege a formação desses docentes, já prejudicados pela sua formação de base, contudo, a mercantilização imposta atualmente não tem promovido espaço qualificado para difundir uma

formação de qualidade em sua amplitude.

Tem-se vivido a crescente comercialização e ao olhar sobre a educação como uma mercadoria, algo que pode ser negociado, pode ser comprado, ou pode ser vendido, validada inclusive, pelas legislações vigentes. Tem se perdido de vista que a educação é, primordialmente, um direito humano fundamental a todos os cidadãos. Essa questão implica seriamente a formação continuada dos educadores.

Em um cenário em que a educação é mercantilizada, a formação continuada do docente expõe-se ao risco de ser direcionada de forma mais enfática para as demandas do mercado do que pelas necessidades propriamente ditas dos estudantes e da comunidade. No livro “Educação ou Barbárie”, Charlot (2020) argumenta que ou a educação avança na direção de uma formação realmente emancipatória ou regredirá ao estágio de uma barbárie, em que as questões e relações mercantis se sobressaiam em relação ao sujeito, caminhando para a desumanização do indivíduo.

Freire (2011) reflete sobre o “ser inacabado”, reconhece a natureza sempre em desenvolvimento do ser humano. Para ele, a educação é um processo contínuo de humanização, socialização e individualização. A formação continuada, no âmbito mercadológico, distancia-se de sua intenção maior de humanização se for delegada, inicialmente, para atender às exigências do mercado. Essa questão inclina-se a entender que o estudante atua como um consumidor e o professor como um prestador de serviços. Essa ideia é uma visão reducionista do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que os docentes são agentes transformadores e críticos da realidade em que estão inseridos.

Conforme Consaltér, Bellenzier e Fávero (2023), “formar um professor padronizado, portanto, implica em um perfil profissional insensível ou indiferente ao que se passa às margens da sala de aula”. Essa abordagem de formação continuada, difundida amplamente no viés mercadológico, vai na contramão de uma educação que valoriza o pensamento

reflexivo e a prática educadora como emancipatória.

Pode-se ainda dizer que, dialogando com os autores citados, a formação continuada, quando orientada pelo mercado, pode promover uma cultura de competição em vez de colaboração entre os professores, subvertendo o processo de individualização crítica, que considera o indivíduo em sua relação com a coletividade.

Portanto, faz-se necessário entender os desafios que a mercantilização apresenta ao campo educacional contemporâneo. Em um contexto em que a lógica comercial permeia vários aspectos da sociedade, que acaba por mascarar a formação continuada, é imprescindível que a formação contínua de professores seja capaz de superar e contrapor-se a essa tendência. Não basta adquirir formações prontas ou padronizadas, simplesmente adotando ferramentas e metodologias, a formação deve priorizar e valorizar o caráter social, humano e individual da educação, garantindo que o processo de ensino e de aprendizagem permaneça centrado no desenvolvimento integral dos profissionais.

Ainda que haja uma proposta de modificar o processo de formação docente a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2020, este faz-se contraditório e abre precedentes para a entrada pela porta da frente das práticas neoliberais, pois a prática formativa docente depara-se com um modo de mitigação do currículo, tornando as formações rasas em caráter de conteúdos e temáticas relevantes para a realidade enfrentada nas salas de aula. Assim, é preciso que haja consciência dessa diretriz, que, ao olhar leigo, aparenta atender as necessidades dos professores. Porém, não abre espaço para a aproximação entre a prática e a reflexão sobre ela, sobre as competências necessárias. Almeja, desse modo, uma formação em que há um profissional competente tecnicamente, contudo, sem condições para o senso político-crítico, tornando-se disciplinado e, meramente, adaptado.

Conclusão

O presente texto teve o objetivo de compreender como a lógica neoliberal avança sobre a formação de professores, influenciando significativamente políticas e processos, buscou-se, neste sentido, responder: Como podemos vislumbrar as múltiplas faces da influência neoliberal no contexto da formação docente? O texto foi organizado em três eixos para melhor explicitar como ocorre a invasão da racionalidade neoliberal nos processos formativos dos professores brasileiros, sendo o primeiro eixo representado pela BNC-Formação, o segundo eixo representado pela Educação a Distância e, o terceiro e último, pela Formação Continuada.

O primeiro eixo, dedicado à análise dos interesses por trás da BNC - Formação, documento curricular que apresenta competências e habilidades a serem desenvolvidas com os futuros professores, tendo como base a BNCC, mostrou como esse documento possui um caráter prescritivo e direcionado, no qual a grande quantidade de objetos de conhecimento não possibilita espaços para outros elementos formadores que ampliem o pensamento crítico. Vê-se, tanto na BNCC, como na BNC-Formação, um alinhamento ao mercado, bem como aos testes de larga escala, que buscam a instrumentalização dos espaços educativos para a formação de sujeitos flexíveis e melhor adaptados à lógica do desempenho e da concorrência. Convém destacar que, mesmo com a iminente revogação da BNC-Formação, a BNCC permanece em vigência e, aliada a outros fatores mencionados ao longo do texto, segue afetando drasticamente a educação básica.

O segundo eixo apresentado tratou dos cursos superiores de licenciatura na modalidade à distância, nos quais, atualmente, a maioria dos novos professores brasileiros obtêm sua titulação para o exercício do magistério. O que se percebe é a entrega da formação de professores ao setor privado e com fins lucrativos, que se materializa em cursos aliigeirados, com pouca ou nenhuma indissociabilidade entre ensino/pes-

quisa/extensão, acadêmicos desassistidos, esvaziamento teórico, entre outros fatores nocivos e irreversíveis na formação base dos professores.

O terceiro eixo tratou da formação continuada. A utilização da Resolução CNE/CP nº 1/2020, como referência para a formação continuada, é apresentada como uma diretriz que diz ser efetiva, porém escancara as portas para a entrada de práticas neoliberais. Há impasses na sua efetiva operacionalização em razão dessa lógica de mercado que está impregnando os bancos acadêmicos. É preciso reconhecer a complexidade do problema da formação de professores e a necessidade de abordagens que efetivamente reconheçam o sujeito enquanto parte do seu processo formativo. A formação continuada dos professores deve estar alinhada ao exercício da profissão docente e não às tendências de mercado. Esse desafio impõe-se na contemporaneidade e é necessário atentar para não sucumbir a esse movimento, e poder olhar para a educação como um processo delicado e necessário para a sociedade.

Conclui-se, ao final deste texto, que está em curso uma mudança profunda na natureza da formação de professores, movida pela racionalidade neoliberal. Em outras palavras, o que se vê é o enfraquecimento das dimensões da coletividade, da continuidade e do entrelaçamento entre teoria e prática. Em um cenário em que se ampliam as avaliações em larga escala, os professores tornam-se os grandes responsáveis pelos resultados, culpabilizados, buscam soluções rápidas e milagrosas, promessas feitas pelo mercado de venda de diplomas sem nenhum valor agregado. Certamente, não há como frear, de imediato, a onda neoliberal que avança sobre a educação, mas para retomar o que se considera como formação, muito além do acúmulo de cursos rápidos e instrumentais, será necessário um esforço coletivo, que congregue políticas públicas de formação e valorização do magistério com ações de fomento e expansão das instituições sérias de formação, pautadas sempre pela democracia e pela valorização da educação como um bem-público.

Referências

ALFERES, Marcia Aparecida. MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. **Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá**. Maringá: UEM, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução Sandra Pina; [revisão técnica do autor]. São Paulo: Cortez, 2020.

CONSÁLTER, Evandro; BELLENZIER, Caroline Simon; FÁVERO, Altair Alberto. O professor padronizado: análise do gerencialismo docente no periódico “Aprendizagem em Foco” do Instituto Unibanco. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 16, n. 35, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL, **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL, **Resolução CNE/CP 1/2020**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%201%2F2020,103%2D106. Acesso em 12 nov. 2023.

BRASIL. **Agência: Câmara do Senado Federal.** Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019.** 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp-022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; MIKOLAICZIK, Daniê Regina. Tempos de contradição na formação de professores: formar para a sala de aula longe da sala de aula. **Revista Textual/Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.** v. 2, n. 33, set./2023. Porto Alegre: Sinpro/RS, 2023, p. 16 - 21. Disponível em: <<https://www.sinprors.org.br/wp-content/uploads/2023/09/Revista-Textual-set-23-ed-33-web-2.pdf>>. Acesso em 29 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14.ed. Rio de Janeiro - RJ: Paz e Terra, 2011.

JULIANI, Marcio Pedroso; SANTOS, Antônio Pereira dos; FÁVERO, Altair Alberto Fávero. A mercantilização do ensino superior a partir da educação a distância: aspectos gerais de um diagnóstico crítico. **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 2, 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Trad: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014

SACRISTÁN, José G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2020. E-book. ISBN 9788584291922. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291922/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed.rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto; SILVA, Diocélia Moura da. In: FÁVERO, Altair Alberto, et al. (orgs.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022.

RAMOS, Marise Nogueira, **A Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO Mônica. **Competências: a pedagogia do “novo ensino médio”**. Programa de estudos pós-graduados em educação: história, política e sociedade. PUC/SP, 2003. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

Capítulo 20

MALESTAR Y BIENESTAR EN EL TRABAJO DOCENTE, EXPERIENCIAS EN MÉXICO

Aristeo Santos López - UAEMéx

Introducción

La profesión docente ha sido revisada desde los filósofos clásicos y ha ido desplazándose entre posturas críticas y los momentos históricos, cuando todos han proporcionado su visión entre el deber ser, su posición frente a la vida y sus lecturas frente a una realidad que les demanda formar para ser agentes de cambio, enfrentar desafíos y construir una sociedad más armónica con su tiempo y en la búsqueda infinita del bienestar social, eliminando las distancias sociales

Ya autores que han trabajado el bienestar y el malestar docente separan los dos estados (Cornejo y Quiñonez, 2007) coincidiendo en que los distintos cambios que envuelven estos dos estados ocurren y van directamente ligados con la capacidad de auto realización y las trayectorias y creencias. Todo ello asociado con la felicidad y la subjetividad de la lectura del entorno y como estos estados se internalizan desde una subjetividad interna. Agregando que, del lado del bienestar docente, el control sobre la situación, el apoyo social en el trabajo, la gestión del tiempo y la significatividad, o autoeficacia, percibida y las estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes son factores que están presentes para denominarse como bienestar y en dos caminos enseñar y educar.

Por el lado del malestar docente Marchesi y Díaz (2007) muestran que el profesor está muy incómodo con su persona y con la realidad que vive inundándose de emociones y pensamientos negativos al transformarse en un vendedor de conocimientos y al ser colocado como responsable con las consecuencias de episodios que escapan de su control, como el provenir de orígenes marcados por situaciones derivadas de entornos inimaginables, los alcances educativos también son poco predecibles. Diaz Barriga (1994) menciona que es una especie de “parasito social”, pues su tarea no abona a un proyecto social y político del país.

Bajo este orden de ideas, el siguiente texto se desplazará a partir del contraste de bienestar y malestar docente, está organizado desde las interrogantes colocadas en la invitación para este diálogo, siguiendo la secuencia: contexto, Ingreso al mundo laboral inicio del bienestar: se tiene trabajo, Descubriendo el malestar docente, El mejor o el buen profesor, Praxis vs práctica, Cómo comprender la realidad educacional, Cuál es la investigación en educación y la profesión, Cuál es la praxis pedagógica en perspectiva y como cierre la Valorización de la carrera docente.

Contexto

Bajo estas premisas, la elección vocacional, al menos en México para ser docente, se encuentra envuelto en la polisemia del término que hasta el día de hoy, algunos son aplicables como sinónimos, sin entender que cada concepto acorta o amplía la función: maestro, profesor, catedrático, docente, mentor, tutor, algunos términos ya en desuso y otros se utilizan para deslindar la función de profesor, adicionándole el ser orientador o asesor y en otros para darle otras jerarquía desplazando la actividad siempre a cuestiones administrativas, de vigilancia, disciplina y control, otorgándole al profesor un rol de carcelero. El imaginario social de no encontró trabajo de su profesión y por lo tanto se da clases por mientras

es algo pasajero que puede durar años.

Esta realidad hace que el universo laboral se vuelva una eterna lucha para conseguir la ascensión social y económica y por lo tanto se busca ser directivo escolar o sindical, depositando en la política y en las redes de sobrevivencia la fuga para una escala más rápida en la obtención de lucro y poder, donde lo peor que le puede pasar, es regresar a ser profesor. Así, se puede encontrar en la ruta para ubicar la profesión docente, estos tres ejes: 1) se da por la realidad biográfica, por lo que le toco vivir, la geografía, el estatus socioeconómico, 2) por estudios vocacionales no realizados 3) no se buscó la profesión, ella vino al encuentro. Todas ellas como posibles hipótesis a ser respondidas.

Así, la elección formal para ser profesor es acudir a la educación normal, en México. Antiguamente ella era una realidad demandada, y aún existen las denominadas escuelas de señoritas, aunque ahora ya sean mixtas y en la educación normal. La demanda que existía en la elección de las normales obedecía a que, al concluir sus estudios, el egresado ya contaba con una plaza laboral: trabajo garantizado. No existían los concursos, pues era una acción mecánica, donde los más altos promedios tenían la posibilidad de elegir los lugares más urbanos y los egresados con más debilidades académicas, tenían que emigrar a lugares menos favorecidos, colocándose en los lugares de mayor desigualdad social los profesores con menos rendimientos académicos y las zonas más privilegiadas también con el recurso humano más calificado.

Actualmente existen, además de las escuelas normales, las universidades que ofertan las carreras de pedagogía, educación, psicopedagogía, mismas que contribuyen a formar como profesores, a pesar de que en su perfil en el plan de estudios no sean diseñados para ello. Al menos la licenciatura en educación no tiene dentro de su perfil de egreso el habilitar para la docencia a diferencia de la licenciatura en historia, que si tiene integrada esta habilitación esto fue descubierto con los estudios de

seguimiento de egresados en donde se encontró que una gran parte de ellos se ubicaban laboralmente en la docencia y fue ese descubrimiento que obligó a incorporar este desarrollo de competencias. Parece ser que al final dentro del circuito de carreras afines y no afines, todas ellas encuentran un espacio en el mercado laboral que los deposita en un espacio áulico, estén o no preparados para ejercerla.

El destino de actuación para egresado de normales continúa siendo, la educación básica, en escuelas primarias y secundarias. Dentro del sistema de normales en los últimos años ellas han conseguido avanzar para tener dentro de su propio entorno, la formación del posgrado con especialistas, maestros doctores. Existe una rivalidad aparente entre los espacios de formación de origen y los que las propias normales construyen, siendo reciente la incorporación a la formación de doctores integrándose en estos últimos ciclos la preocupación por el fortalecimiento de sus claustros escuelas normales formadoras de profesores rurales caracterizados por su espíritu combativo y crítico. De esta forma, este grupo de profesores provenientes del campo podrán alcanzar un escalón más en la carrera magisterial, que repercuta en su salario, en el sistema educativo con más posgraduados, más con deudas aun de las respuestas a una realidad social y laboral, que se modifique significativamente.

Esta forma de buscar acomodo laboral, para profesores egresados de las normales, proporciona una construcción social donde un profesor considerado exitoso es aquel que consigue poseer una doble plaza, misma que significa doble jornada, que deja varios cuestionamientos: 1) ¿en qué momento este profesor para, para reflexionar sobre su práctica docente? 2) ¿cuál es la red de conocidos y padrinos que posee? Para lo primero, su actuación se desarrollará con grupos numerosos y dependiendo del lugar con necesidades educativas altas, reflejándose en una desigualdad cognitiva grave y en una mecanización de la práctica docente y, lo segundo, con prácticas de meritocracia, nepotismo y cor-

rupción en el sistema educativo mexicano.

México, es un país desigual en contrastes desde su configuración prehispánica, tiene una población 100% mestizo, así cuando se afirma que el 50 % de los mexicanos que nace pobre morirá pobre, Delajara, De la Torre, Diaz Infante, Velez (2018) ahora con la pandemia el 68 % de la población se empobreció más y no solo eso, también se endeudo y su salud mental fue deteriorada, situación que repercute también 56 de cada 100 personas que nacen en los hogares del grupo más desaventajado en materia de salud, se quedan ahí toda su vida, las circunstancias de origen se transmiten de padres a hijos en mayor medida, (De la Torre, 2020; Ruiz-Frutos; Gómez-Salgado, 2021; Santos, 2023). Esto coloca un desafío en la formación docente como atender los problemas derivados de la frustración, la convivencia estancada y el desarrollo humano comprometido para romper la relación origen-destino.

El mercado laboral docente se divide en dos escenarios: atender al sector privado o al sector público. Esta división viene a definir el perfil y la práctica con ideología y formas que conducen a la formación de los perfiles que cada uno de ellos exige o recibe. La educación en México es elitista y existe un imaginario social que la educación privada, es superior a la pública. En lo público se interpreta que hay mal uso de los recursos públicos y que lo bueno está en lo privado y que la primera enseña a no ser flojo, a ser productivo y trabajar por resultados. Esta diferencia acentúa la percepción social de retorno económico elige la escuela privada como escenario laboral, donde como exigencia el profesor deberá contar con conocimientos instruccionales, manejo de tecnología de punta y presencia en su protocolo y etiqueta social.

Regularmente el escenario de la escuela privada es superior en infraestructura a la escuela pública, mas es una realidad subjetiva, porque mismo en la escuela pública existen instalaciones e infraestructura que no pide nada a otro modelo, la configuración social permite que algunos

profesores que actúan en la escuela pública y la escuela privada poseen diferentes desempeños y muchos de ellos trabajan en escuela pública y envían a sus hijos a la escuela privada. Esta desvaloración de la escuela pública acentúa las desigualdades y la polarización de los mundos, construyendo distancias culturales que favorecen la discriminación y los discursos de odio.

Actualmente, los profesores miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que estén en la escuela privada, generan un cuestionamiento si solo reciben su nombramiento sin ningún bono económico. El programa de recompensas a la productividad fue concebido para fortalecer a la educación pública no al sistema privado, la investigación hecha en las empresas por profesores ubicados en el sistema educativo privado, buscan generar lucro para los empresarios con recurso público. En educación básica los profesores son remotos que alcancen esta distinción porque son formados para la docencia no para la investigación.

Para los profesores del sistema educativo público si quieren ser reconocidos en docencia e investigación, tendrán que agruparse para formar parte de una línea de generación del conocimiento y formar parte de la figura de cuerpos académicos. Así, como, concursar para adquirir el nombramiento todo ello, como parte de los requisitos que sobrevuelan la paz de los profesores en general. Por lo tanto, conseguir este perfil permitirá transitar entre la docencia y la investigación y tener presencia no solo en los foros de divulgación científica sino también mejorar su calidad de vida y un reconocimiento social ante la comunidad académica.

Esta realidad de universos laborales está plagada de coincidencias que construyen una cultura del trabajo, el tránsito entre los niveles educativos en los que se perciben como ganancia abandonar a la infancia y adolescencia para ingresar con los jóvenes universitarios. De esta forma, los profesores que quieran impartir clases en niveles de licenciatura y

posgrado, ellos no pasan por programas de formación docente, si bien se han implementado curso profesionalizantes y disciplinarios son de carácter instrumental. Ellos se forman solos, bajo la idea de que si no encuentran trabajo de su profesión para lo que fueron formados, entonces se van de maestro. Por arte de magia, la práctica los va haciendo y regularmente el modelo didáctico que predomina es el de algún profesor que los hubiera impresionado en su andar académico, regularmente es aquel que tenía manejo del escenario con firmeza y producto de generaciones añejas.

Ingreso al mundo laboral inicio del bienestar: se tiene trabajo

El mundo del trabajo atraviesa una crisis, existe más demanda competencias de conocimiento, tecnología, idiomas, entre otras habilidades, los salarios son bajos y las condiciones son precarias bajo un imperio de la técnica y prisa constante, Mèlich (2021) Los trabajadores en la educación compiten todos, bajo la lógica que todos pueden ser profesores. El darwinismo social los ha separado en los viejo profesores y los nuevos profesores. Para los primeros, actualmente, viven la incertidumbre de si alcanzarán a tener una jubilación digna, muchos están acelerando su proceso que es tardado, demora en media casi dos años primero en salir su dictamen y segundo, en el acceder a la pensión, por lo tanto, si se están bajo estos planes el profesor debe contar con un ahorro para sobrevivir el tiempo de espera.

En general, para el servidor público, las condiciones se han recrudecido y, en educación, la precariedad les ha despojado de beneficios sociales. No tienen más derecho a la jubilación, su contrato es parte de un presupuesto federal, cuando este se determine que se acabó, efectivamente para ellos, de un día para otro, se termina su relación contractual. No poseen derecho afiliación sindical, año sabático y vacaciones adicio-

nales, entre otras prestaciones.

El tener trabajo sobre todo en educación superior, es aproximarse a las redes sociales para entrar, localizando padrinos que permitan ir abriendo puertas y formarse en la fila de aspirantes a un espacio de trabajo. Se inicia con un contrato temporal, mismo que se puede hacer eterno y se transforma en un objeto de vulnerabilidad viviente, vivirá en un clima de incertidumbre y miedo, tendrá que levantar la mano, dar votos de aprobación de forma acrítica y otorgar un total servilismo para permanecer con el empleo. Este profesor será mantenido en este lugar hasta que desista o continúe con un perfil de obediencia y recato. Así, dependiendo de su suerte, se acomodará como profesor de horas clases o en categorías inferiores como son técnico académico y si bien le va como profesor de tiempo completo o de variantes de medio tiempo. Actualmente, en el perfil profesional solicita que posean estudios de posgrado, doctorado de preferencia, manejo de una lengua extranjera, publicaciones, juventud máxima hasta 35 años y manejo de ciertas tecnologías dependiendo de la disciplina.

Este bienestar va depender primero de sus contactos y luego de su edad, en México no se ingresa en un modelo de cuotas o de equidad de género, en la búsqueda de trabajo lo que funciona son las “palancas”. Si ya cuenta con historial de productividad académica y preferentemente pertenece al sistema nacional de investigadores, tendrá una mejor oportunidad de tener voz y posesionarse más rápidamente. Más si esto no es así, que es la gran mayoría de aspirantes, tendrá la carga académica de docencia con grupos numerosos, los horarios que resten después de todo fue escogido y el lugar que le destinen para trabajar que este desocupado regularmente son espacios oscuros, con escaso tránsito y con luz artificial el día todo. Mas lo más importante en ese bienestar es haberse conseguido filtrar en la fila y allí comenzar la verdadera carrera de docencia universitaria.

El bienestar es agrídulce, se encuentra en la lectura a las injusticias

sociales descubrirlas y desarrollar de forma creativa una docencia con didáctica inter trans y multicultural, convivir con alumnos de diferentes nacionalidades y con realidades disímbolas, con ejercicios de inclusión y con una eterna autocritica. El bienestar tiene que ver con la libertad de cátedra, con la curiosidad en la investigación y con el abordaje de temas que renueven la capacidad argumentativa y crítica. Así, cada debut en un nuevo grupo con un curso renovado, un evento de divulgación científica, un diálogo entre pares y la inclusión de la estética, el arte, la naturaleza, la espiritualidad construirán una mística que solo quien es sensible la vive.

Nada como el tránsito interdisciplinario, el quebrar los *epistemocidios* y dar el rostro para avanzar en temas obstruidos y andar rompiendo mentalidades de empleado para tornarlos empleadores haciendo una didáctica incubadora de empresas. El bienestar docente tiene que ver con disfrutar el ejercicio creativo de compartir experiencias, historias para contar y que revelen que no se dan clases, se actúa como profesor.

El bienestar del trabajo docente es poder impartir clases en donde su perfil es el coherente no donde está vacío. Si al abrir la oferta de clases es su única oportunidad, aunque no posea conocimientos, ni la experiencia, es su oportunidad para ingresar, ya que después llegaran las otras clases que le gusten, esto es para todos los casos. Por otra parte, los profesores que realicen investigación allí es la posibilidad de incursionar en el tema que se elija y además sumarse a un equipo de trabajo, que posea una línea de investigación. Una práctica recurrente para ingresar como investigador, es que el primer paso, es maquilar, hay que trabajar para los otros. No por ingresar, se le agregará, esto será si le conviene al grupo, lo que trae consigo, de redes, proyectos, contactos para aportar, que ingresará como miembro el autor se debe ceder su lugar para figurar como coadyuvante, cuando consiga un número sustantivo de productos será capaz de crear su propia línea de trabajo, antes no.

Descubriendo el malestar docente

La precariedad laboral esta tejida en un engranaje de un clima de temor y miedo que paraliza y domestica la práctica docente, restándole la posibilidad de escuchar las voces de los de abajo y guardando los malestares y desconfort para sí mismo, tragando la vulnerabilidad de perder el trabajo y someterse con el entorno hasta fusionarse en la complicidad y el cinismo organizacional (Leite, 2009; Santos, 2023). La idea de bienestar docente, es poseer una plaza y guardar silencio, emociones como la ira y el coraje que forman parte de su menú emocional y son requisitos para la estabilidad laboral.

El mal estar docente se comienza a trazar de esta forma, ingresando a un territorio donde convergen cobranzas de la sociedad hacia el quehacer docente, el tipo de jóvenes que están egresando y su correspondencia con el mercado laboral, el desempleo y egresados que se tornan eternos estudiantes y familias que son corresponsables al no hacer su parte en la educación. La decepción es porque el camino que trazó como religión durante muchos años, fue que estudiando se conseguiría crecer y tener ascensión social y el profesor sería el encargado de esta infinita tarea misma que hoy no se cumple. Por lo tanto, el malestar se maquilla y alimenta el ego de esa frustración con recompensas obtenidas en base a una pelea, tales como ser profesor emérito, decano, director, investigador nacional y recibir una nota laudatoria en el día del profesor. El narcisismo docente aflora y tal vez por ello, no se quiera retirar: ser reconocido, recibir placas, preseas etc.

Saber identificar el malestar tiene que ver con las expectativas, cuando se depara con la profesión, percibe que nunca fue capacitado para una realidad en la que tenía que luchar para sobrevivir. La creencia que el profesor llevaría conocimiento, datos, información hoy se ve desdibujada porque el internet lo aproxima para todos, los videos, los tutoriales

los libros donde solo queda otra cobranza: no se consigue formar para ser autodidactas (Palomera; Fdez-Berrocal; Brackett, 2008)

Para las autoridades y evaluadores externos, la diversidad en la práctica docente no existe, la fórmula es muy sencilla es solo impartir clases, no importa si es nivel preescolar o posgrado, solo cuenta el número de horas, es su intuición de la que partirá para diseñar y planear las sesiones áulicas, es entender que la sobrevivencia laboral depende de la aprobación de los alumnos. Hay que ser firme pero flexible, dúctil más empático, distante más próximo.

Dentro de la capacitación que existe, nunca fue preparado para trabajar en ambientes homogéneos, nunca para la cultura de paz y mucho menos para la inclusión, sin embargo, deberá hacerlo y más desde la cultura de la víctima que hoy reclama no más re victimización. Conducir una sesión y balancearla depende de su habilidad para insertar dinámicas y programar una secuencia, donde la lectura sea para el profesor y las explicaciones sean dadas de forma intermitente para facilitar los aprendizajes. La elaboración de reactivos para la evaluación dependerá de su pericia, así como del nivel graduativo y de conciliación con la complejidad como se califique, para no generar traumas en el proceso formativo que puedan tener para ambos alumnos y profesor cuando las secuelas en la apreciación docente en la secuencia administrativa afectan también al bono salarial de productividad.

El mejor o el buen profesor

Una gran preocupación para los que están en este camino, es la apreciación docente como nos ven y nos califican los demás. Si bien existen seres iluminados que ya nacen con estos dones. ¿cómo ser un buen profesor?, si nunca se recibió una clase de didáctica y lo más recurrente fue apelar al recurso de la disciplina y la rigidez, respondiendo a una forma

tradicional de establecer distancias entre los alumnos y el profesor y generar miedo. Hubo un tiempo en que el dictado popular “de que la letra con sangre entra” era lo utilizado, parecía una revancha la sala de clases, en la lógica si para mí fue difícil, porque para ustedes tiene que ser fácil. Se considera que esta forma de pensar y actuar fue hasta mi generación, que terminó esta forma de pensar y actuar. No se puede demostrarlo, más se quiere pensar que allí terminó, los derechos humanos son recientes y pensar en quien tiene derechos y hasta donde llega la justicia, es otro tema para reflexionar y que hoy ocupa las discusiones mediáticas por los comportamientos de la comunidad académica en las que todos participan en la acción y en la omisión.

Por lo tanto, para ser un buen profesor se puede optar por seguir una guía de contenidos, cumplir con el programa y evaluar con criterios objetivos, solo con temor a dar retroalimentación porque ello implica cuestionar lo aprendido y al no gustarle al alumno pueden existir represalias y ser mal evaluado y no obtener más clases. Mas como el ser profesor requiere atravesar historias de injusticia social y no quedarse solo como asistente, sino pasar de la contemplación y actuar, desarrollar proyectos de intervención que modifiquen historias y romper con las inercias de siempre fue así. Parece ser que esta es la forma de tornarse en un auténtico profesor. De esta forma, ser sensible a los eventos que han paralizado al mundo, es porque los mismos han dejado de ser esporádicos para tornarse repetitivos, en verdades escritas regularmente para hacer que permanezcan las desigualdades en un mundo de conformismo y de precariedad.

Un buen profesor tiene que ver con aquel que toca las fibras sensibles y quiebra con la censura de los temas de investigación e intervención y se sumerge sobre temáticos inexplorados de recreación con la experiencia e ingredientes que mantengan la atención, motivación y el suspenso.

Praxis vs practica

La búsqueda del sentido en la tarea docente se encuentra más allá del entorno áulico, envuelve el contexto, la realidad y la convivencia consigo mismo. Ya el proceso de enseñanza aprendizaje es el lugar donde se construye el cotidiano de la praxis, que exige sensibilidad para comprenderla y apropiarse de ella. Esto es difícil de lograr, porque a mayor desigualdad social mayor desigualdad cognitiva (Souza, 2018). El propio profesor también vive enmarañado, se encuentra y desencuentra dentro de un sistema que lo rige y le permite pasos para transitar por el mundo, algunos creen que tienen poca o nula oportunidad de tener el acceso a una vida mejor, esto se acentúa más en las poblaciones indígenas mismas donde también el 80% son analfabetas, (CONEVAL, 2017) marcándose por el color de la piel, donde aquellos que tienen mejores oportunidades en la vida, en general son los personas más claras de piel (INEGI, 2017). Situación que también redundo en desigualdades frente a hombres y mujeres, donde ellas son las más desprotegidas (OCDE, 2018).

Mas allí no terminan las desigualdades, estas se revelan más altas en las regiones del sur del país, que también son los lugares donde sus bellezas naturales son motivo de despojo, donde el cielo, el aire, las tierras, sus aguas, fauna y flora son desapropiados y no perciben los daños porque no poseen sentido de crítica y las apropiaciones son leídas como desarrollo y progreso (CONEVAL, 2017).

Por lo tanto, se puede decir que ha aumentado el cierre escolar con más estudiantes que concluyen su ciclo escolar (OCDE, 2018) También es innegable que existen nuevos tipos de instituciones como las universidades, interculturales, politécnicas, bicentenario, tecnológicas (Ordorika; Rodríguez Gómez; Lloyd, 2018) .Ellas surgen para atender a indígenas, y personas más desfavorecidas, ubicadas en lugares estratégicos,

apartados y gradualmente van llevando educación superior, aumentando gradualmente también en el acceso al posgrado, con más becas para los estudiantes (ANUIES, 2018) .

Esto plantea como se da el ejercicio formativo, la lectura para ejercer la praxis obedece al momento y localización que explica un clima que demanda de un conocimiento utilitario, con recetas, guías de actuación, elaboración de programas de intervención, sin cuestionamiento crítico, reflexivo y no proactivo, el profesor tiene la presión aprobar bajo la condición que sea la vida la que los repruebe. Esta interpretación de la sobrevivencia docente, cuestiona el trabajo áulico de un despertar crítico, bajo un modelo educativo que choca con un discurso emancipador más que premia los estándares sociales: aprender hacer algo. Así, si la eficiencia terminal domina la interpretación de la educación, el modelo métrico toma cuenta con su racionalidad instrumental, sobre la formación que debe ser pensante reflexiva y cuestionadora misma que se torna domesticada, fragmentada y parcial, convirtiendo a sus egresados de este modelo en marionetas y mano de obra barata y esclava.

Dentro de la praxis pedagógica, esta concepción de hombre y de sociedad en sociedades actuales busca un conocimiento rápido y ligero, en este mundo que vive la incertidumbre. Un mundo sin trabajo, o más bien trabajo mal pagado. En México diversos estudios y declaraciones con estadísticas figurativas, construyen un imaginario social que convierte en clase media a familias que perciben 900 dólares con una escasa conciencia social de clase. Parece ser, que esta conciencia de ya no ser invisible, es la que se tiene que trabajar, para que con ello, el percatarse de su realidad con sus accesos y restricciones de lo que se quiere y no se desea ser, sea encontrar un camino que requiere apostarle a la educación para ir consiguiendo un cambio social que despierte a los colectivos. Luchar contra la resignación y el desamparo es el gran desafío en la praxis, lo que ahora se vive, es un retroceso social, la sociedad ha perdido lo que

ya había conquistado como civilizatorio, la barbarie regresa con más fuerza y toma cuenta de la sociedad. El tránsito a ser homo sapiens a homo ciborg, ha traído consecuencias en la rapidez, lo efímero y lo descartable. Así, ha dominado a la sociedad la intolerancia, el anonimato, la libertad de expresión y la libertad de violencia, la *cibervigilancia* y con todas ellas convive en los aprendizajes y reaprendizajes, que la praxis docente aun privilegia solo algunos tienen acceso a una educación de calidad entendida como posibilidades de cambio.

La posibilidad de calidad como transformación aun esta presa en racionalidades de costos, cumplimiento de resultados en métricas aplicadas a las ingenierías y economías mudando a la educación en mercantil y donde sus alcances están sujetos a las gerencias y visiones de clientes, mercados, consumos, ofertas, promociones y demandas buscando el lucro y beneficios particulares (Laval; Dardot, 2013). Por lo tanto, la praxis en la concepción pedagógica, hoy se tiene que preocupar no solo por los conocimientos y habilidades necesarias para el mundo de la vida, también para la salud mental, el discernimiento entre el bien y el mal, que contribuyen todos para la *normosis* de los distintos fenómenos sociales. Se ha normalizado los distintos tipos de contextos y situaciones que los comportamientos banalizan el cotidiano. Es urgente repensar que está pasando con el futuro y la sociedad a la que se aspira y el aprendizaje dialógico que está ausente (Aubert; García; Racionero, 2009). La lectura de la realidad es bombardeada por los medios, la información es alienante y la sociedad conformista, esa estabilidad hay que combatirla en un momento en que la inundación de información acrítica enferma.

Está faltando formación crítica y analítica, para actuar en el ejercicio pedagógico y didáctico e investigación de frontera. En espacio de focalización sobran temáticas donde se contemplan los fenómenos sociales. Los migrantes pasan enfrente y poco se hace en educación, con ellos, mujeres que continúan en la victimización y poco se abre para las otras

víctimas, la descolonización es el gran desafío internalizado en los actores y sujetos y del propio curriculum (Souza, 2010). Los temas en el ejercicio de la vida cotidiana toman cuenta de las prioridades, son los de moda y se olvidan del pasado, el profesor vive su propia problemática en su entorno precarizado y su participación para construir una sociedad más democrática y ciudadana, se le cobra aún más la formación de un hombre con derechos humanos, su derecho a la ciudad. En la formación ciudadana, el profesor se envuelve actualmente en problemáticas de precariedad laboral, salud y pérdida de las conquistas laborales, su mundo lo atrapa y él se hunde en la repetición. El profesor mismo para defenderse, le cuesta trabajo porque está solo, trabaja en lo individual y se confunde en los términos y conceptos que lo rebasan.

Para entender la praxis hay que resignificar la vida, la violencia paso de travesuras en las escuelas a simulacros de tiroteos en el aula, mensajes de lanzados de posibles atentados, amenazas de paros en la vida académica por los estudiantes anónimos, toma de instalaciones por haber reprimido alguna actividad que se sientan violentados. Atención a los protocolos de atención interpretarlos y vivir bajo auditorias y lupas para visibilizar las posibles fugas a la normatividad con pago de infracciones. Para esta realidad el profesor no estaba preparado, él fue formado para grupos homogéneos, para biografías inalteradas y realidades sin conflicto. Sin embargo, el contexto es diferente en su conformación geográfica y desarrollo, los terremotos, erupciones de volcanes, despojo de la tierra y fenómenos naturales se perdieron en las rutinas de simulacros, ante la ausencia de una pedagogía de la tierra, Gadotti (2017) donde la sustentabilidad este más evidente, ella esta infiltrada de fragmentos que van más allá de las campañas de recolecta de pet, plantar arbolitos o guardar cascaras de huevo para salvar ríos y exterminar caracoles.

La cultura de paz en armonía con el hombre y el globo están cuestionando la existencia de la praxis. En el curriculum la formación para la

vida está presente y la formación integral es una preocupación sin caducidad por lo que se le agregan contenidos, se reformulan los conceptos y se dan significado a otros en la idea de renovar estrategias didácticas con esfuerzos para conducir a raciocinios lógicos y reflexivos.

Así, para entender el bienestar es colocarse en el lugar del otro. No se puede aspirar tener un bienestar con praxis mientras al otro le falta lo básico, no puede existir bienestar mientras no exista equidad y mientras los discursos de inclusión dejen a sectores fuera, solo porque no se pensó en ellos. La conciencia es un requisito de la ciencia y es deber del profesor construirla desde los niveles más básicos, la calle, mandarlo a casa y devolverlo en la formación de agentes de cambio.

Esta formación implica lecturas de los clásicos, la mitología, la filosofía, sociólogos, pedagogos, politólogos, economistas, artistas y críticos, que al unísono permitan dialogar para construir las explicaciones y elaborar argumentos sólidos, críticos para explicar lo que ocurre con el planeta con sus latidos, los que suenan y los que están agonizando y plantear como las políticas públicas están contribuyendo con acciones concretas y costos que requieran ser auditados públicamente. Se necesita un aparato racional que rebase lo instrumental que es necesario para elaborar programas de intervención que implica el manejo de la planeación y seguimiento con secuencia y control, esto en el desarrollo de competencias necesarias para una praxis enlazada con la práctica.

Ahora si bien, si se habla de bienestar, la tecnología ha llegado y en la práctica docente está presente el rezago hasta en el propio profesor, en la precariedad laboral tiene que adquirir sus propios equipos computacionales, cámaras, teléfonos, bibliografías, bocinas, almacenaje en nube, pagar su internet, subir a un transporte público y estar expuesto a los asaltos a mano armada, exponiendo su integridad canjeando sus bienes materiales por su vida, enseñando a no defenderse para sobrevivir. Así,

en el bien de los casos que lo despojen de sus herramientas de trabajo o hasta de la vida o lo que le reste de ella si no la pierde o olvida en este modelo de trabajo híbrido, heredado de la pandemia que existe un ejercicio docente disruptivo. Dando gracias a dios por vivir y cargar en la mochila sus implementos y suplementos de vida, para transitar entre los grupos, salones e instituciones, si no tiene la suerte de tener un trabajo fijo, tiene que optar por ser literalmente un profesor de carrera.

Esa idea de correr para un lado y otro, el bienestar es frágil en el profesor con un mundo abierto plagado de inseguridad en la calle y en el transporte público, con los levantones, secuestros, desapariciones, feminicidios, secuestros, etc. Todos ellos presentes en la realidad nacional, en estadísticas observatorios y atlas donde los más afectados y vulnerables son las profesoras. Este clima permea la calle con acoso sexual y ya en los ambientes escolares como es el robo en los salones de clase, bullying, burnout, acoso sexual y moral (Morales; Serrano; Santos, 2016; Chaux; Leon; Camargo; Trujillo, 2013; Rodríguez; Guevara; Viramontes, 2017; Ruiz-Ramírez, 2020; Elizalde; 2010; Cabral; Lucas, 2010; Arendt, 2018; Hernández; Gómez Palacios, 2022; Pérez; Uribe; Torres; Oropeza, 2022) entre otros hechos que han originado como movimientos sociales como el *me too*, tendero y la organización de colectivos, que muestran un clima en el que se acosan profesores y alumnos, donde hay discriminación, clasismo, racismo, xenofobia, homofobia, etc.

Contra todo ello el bienestar y el malestar docente, parece dibujarse mayor en el ejercicio áulico, espacio donde los jóvenes y las familias muestran las biografías de procedencia. El joven enfrenta al profesor y a la institución, las familias se organizan y juntos o por género, hacen bloqueos, paralizaciones, marchas y manifestaciones, reivindican, denuncian y pueden llegar a linchamientos virtuales por episodios de exposición, ante la indiferencia en la impartición de justicia en los escenarios educativos. Como parte de ese clima existen centros educativos que

solo trabajan de 8 a 15 horas, y es por la inseguridad, se han tenido que modificar los horarios siendo a las 17 horas cuando todas las instalaciones deberán estar cerradas, con el peligro inminente de las sombras y la obscuridad, las señoritas estudiantes, no pueden estar solas en la noche.

Frente a todo ello, surgen preguntas como construir una praxis docente cuando el entorno laboral los atrapa, el derecho a una escuela segura, se tambalea en los propios usuarios, los jóvenes que viven al límite. La comunicación entre los estudiantes, entre ellos mismos se invitan al exceso y reflejando que allí está la falta. Cuando en la comunicación, la lucha entre el lenguaje apropiado e inapropiado, crea distancias entre la razón y el sentido común, provocan la ira y la desazón entre la victimización y los perpetradores. Una praxis con individuos intolerantes fragiliza la actuación docente y permite a los inconformes amparados en la forma de manifestarse que depreden las calles, monumentos e iglesias, envueltos en el género, mas también en el no cumplimiento de la no justicia e impunidad, Lamas (2021).

Como construir una praxis docente con bienestar cuando la imagen del investigador social y de la propia práctica docente esta retirada de la sociedad y se construye dentro de proyectos con pocos recursos y cuando los hay, los recursos tienen que justificarse y los productos son tan absorbentes que requieres toda una capacitación para saber llenar cada uno de los protocolos. Convocatorias de investigación, donde lo primero que se hace es investigar cómo llenar los formularios, hacia a donde apuntan los ejes a investigar, para trabajar solo en donde se apunte, así como el tiempo de dedicación para conseguir los recursos y sobre todo que es lo más importante justificar su aplicación. De esta forma, cuando se es beneficiado con la asignación de recursos, el costo es muy alto y el investigador se convierte en esclavo del propio sistema que desconfía de él y exige transparencia y cartas de justificación en uso de los recursos.

De esta forma, a la pregunta de una praxis activa se deriva el cómo

construir la investigación asociado con la docencia, cuando solo la puedes ejercer cuando eres denominado investigador y posees un proyecto registrado. Si se es un profesor por horas difícilmente el mercado de trabajo apoyará estas tareas y la propia realidad de subsistencia lo permitirá. Otra mirada es hacia su productividad que es cuestionada y se evalúa con el número de artículos a realizarse por año, capítulos de libro, asistencia trabajos de divulgación científica, formación de recursos humanos en asesoría en tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Cuantas tesis podrá dirigir en una carga horaria de 40 horas, que sea creíble, y que no se caiga en el productivismo (Vera, 2018). El plagio lo seduce, y tornarse plagiador serial sería el mayor perfil, recibir las condecoraciones y reconocimientos como mejor investigador del año, notas laudatorias y preseas (Zuin, 2015). Estas últimas cuando se ofrecen para profesores ya están comprometidas para los políticos. Actualmente hasta los políticos ya están atrás de los diplomas de doctor y doctorados honoris causa, ya no solo son objeto de deseo los cargos públicos también lo son los diplomas de la academia.

Se está frente a una práctica laboral donde el profesor es rehén de los alumnos. La evaluación intermedia se otorga después de la primera evaluación, si el profesor coloca una baja nota el alumno lo castigará y efectuará lo propio, bajo el dictado de ojo por ojo y diente por diente. El código Hamurabi está presente y esta es la venganza por no otorgar una calificación satisfactoria. El profesor se encuentra en una encrucijada entre el otorgar calificaciones de acuerdo a su nivel de aprovechamiento y vigilar su permanencia laboral, para llevar el sustento a casa. Todo este juego cae en un juego perverso cuando el patrón haces como que paga y el trabajador hace como que trabaja.

La educación además de construir ideologías también contribuye para crear una masa de esclavos útiles para el sistema económico que no desarrollaran habilidades para saber argumentar, escribir, pensar

analizar y reflexionar. Estas hordas humanas no cuestionaran al patrón, no cuestionaran los salarios, los acosos, el horario insalubre y si se van existen otros que por menos recompensa lo realizarán, el trabajador se volvió descartable, porque córrelo que reviente y explote solo.

Es importante también destacar que las generaciones de estudiantes y profesores han cambiado. En el caso de las universidades, las poblaciones han envejecido y no se ven posibilidades de inyección de talentos jóvenes, los profesores han madurado y poseen los perfiles académicos, más se fueron haciendo sobre la marcha. Y los que lo lograron pasaron a pertenecer a la Golden elite, ellos son los que únicos que poseen la voz, los que consumen la nómina de la universidad y pasaron a ser profesores caros. Con el valor de uno, se pueden contratar a cinco, son ellos los que están en edad de jubilarse, la precariedad se avecina con su salida, así que, si no lo realizan, es porque si bien existe mucha preocupación con la entrada existe poco caso con la salida.

La experiencia del profesor hoy es descartable, en quien está al final de la carrera, los nuevos ingresantes están más preocupados por acomodarse a cualquier costo que no se suman a las voces de los conscientes que reivindican las conquistas laborales y años de lucha que se escurren. La memoria histórica es fugaz y marchar para reivindicar, solo está en los viejos, que les costó trabajo obtenerlo, los jóvenes se entregan para obtener el tiro de gracia. Está faltando una generación de profesores con más visión de las injusticias sociales y voz alta para que sean escuchados de ellos y de los colectivos que representan y sobre todo cotizarse pues ningún valor compra la ética.

Como comprender la realidad educacional

Para comprender la realidad educacional se requieren indicadores de desarrollo humano, la calidad de vida, los índices de inseguridad,

los atlas de violencia, el producto interno bruto, la política económica, entre otros rubros más todos con coincidencias en el bienestar social. Sin embargo, como observar el contexto, cuando el clima de corrupción está presente en el ambiente social y nutre a todas las células como la política y economía se encuentra instalada en la cultura y ha alcanzado los niveles educativos. Episodios presentes como el presupuesto asignado a educación comparado con otros países, te da una idea de cómo se encuentra la realidad acentuada por la desigualdad.

La realidad educacional en el presente ,esta permeada por la descomposición social y los cambios en la naturaleza, en su interior los rezagos son inter generacionales, ellos no solo se han multiplicado, se renovaron en sus carencias en los grupos de más abajo, mismos que ahora viven con deudas de un desarrollo sostenible, que aún están en la pobreza y no saben cómo sumarse al combate del cambio climático, y conviven con una educación precaria, donde hay que aprender a compartir la igualdad en particular de la mujer, así como la defensa del medio ambiente o el diseño de las ciudades, donde sus habitantes están confinados en sus mundos y no pueden circular a su interior, porque son expulsados de forma naturalizada constituyendo resentimientos sociales con un mundo injusto y precario.

La realidad educacional cuando se baja al mundo de los mortales que solo algunos ven, se deparan de un clima de disforia al plasmado en los reglamentos, normatividades y legislaciones. Se observa un mundo, donde ocurren diversos fenómenos en el ingreso, permanencia y egreso, matizados en las instituciones educativas, los reconocimientos, las recompensas, y el transito rutinario educativo: las plazas en algunas carreras se venden o están reservadas para ser indicadas, las menciones honorificas obtenidas al dictaminar evaluaciones profesionales, se abaratan, el otorgamiento institucional a los doctorado honoris causa, se ofrecen indiscriminadamente, o el concurso docente se organizan entre compadres , la articulación con la sociedad es una utopía, la cultura

de la legalidad revela, solo el atraso de las regiones y de los individuos no es circunstancial. El analfabetismo funcional se instaló, y no se ha conseguido abatir la deserción escolar, el mercado del trabajo y las necesidades sociales básicas, que por su vez demandan de jóvenes talentos, discursos renovados y el rescate de los olvidados.

Si bien, de repente se hace énfasis en miradas curriculares, actualmente para los profesores en México, la idea es construir una nueva educación mexicana, recuperando el contexto y elaborando proyectos, implica el dialogo con las disciplinas. Esta información es producto de la educación fragmentada, resultados validados sobre las matemáticas y el español y los idiomas extranjeros son obstáculos en los aprendizajes y continúan apartando la permanencia y la continuidad de los estudios. Modificaciones curriculares han acortado los tiempos, con el fin que los estudiantes retornen cuantas veces sea necesario a la educación, transitando por las especializaciones y el posgrado. Los profesores han dado respuesta como han podido, no fueron formados bajo estos modelos, la inercia como resorte los ha impulsado mas no solo los ha jalado para atrás, los ha arrojado mucho más lejos en su regreso al punto de partida.

Actualmente la innovación en educación está depositada en la renovación de los planes de estudio, creando nuevas profesiones e impulsando a la tecnología en todo el proceso formativo, lógicamente las clases ahora son “dinámicas” poseen más juegos, se utilizan los recurso como el celular, la aula invertida, los formatos híbridos presencial y remoto. Se ha otorgado capacitación en el uso de las tecnologías, más se cae en el control de tiempos y movimientos. Pasar lista de presencia, articular horarios con resultados precisos que deberán subir a las plataformas, resolver exámenes en línea, comentar trabajos de sus compañeros que los han enviado y colocar las calificaciones sincronizadas para que sea el propio alumno el que se apruebe o se repruebe y finalmente sacar a todos los de la sala para poder cerrar el grupo antes de concluir y apagar

la sesión son parte de las novedades.

Esta realidad convive en la educación pública con un perfil de estudiantes que venden productos para sobrevivir, dulces, frituras, golosinas, maquillaje, yogurt, cereales, bisutería, hacen uñas, hacen tareas, monografías, tesis trabajos de investigación preparan presentaciones, venden ropa usada, etc. Esta realidad está presente y al mismo tiempo conforma identidades subordinadas acorde con un mercado de trabajo que los subempleara porque no consiguen crear una identidad diferente y el emprendedurismo es interpretado desde la lectura de origen: la pobreza.

Actualmente en México una de las cosas que se observa en la educación superior es que los propios estudiantes ahora luchan entre ellos, por su lugar en el mercadito universitario. Han ocupado las áreas comunes como bancas, sombrillas y pasillos, como vitrinas de exposición de sus productos, no existen lugar para que los otros estudiantes se puedan sentar, no habiendo más peor lucha que de un pobre que pelea contra otro pobre. De esta forma entre ellos se destrozan por el concepto de privilegios.

Así, el malestar se transforma y no consigue pasar a un bienestar, cuando la salud mental social es un detonante que está presente ante la poca tolerancia que existe, las explosiones de ira y la violencia están instaladas en los ambientes áulicos, por lo tanto construir un clima y cultura de paz, es el gran desafío y nutrir los espacios de esta aura son graves y ahora están presentes en la comunidad educativa.

Cuál es la investigación en educación y la profesión

Actualmente la investigación en educación está depositada en el consejo mexicano para la investigación educativa (COMIE) y ella tiene toda una clasificación de temas amplia, es un consejo serio y riguroso y gradualmente va abriendo en los estados del conocimiento todos los

campos inimaginables de la investigación, quienes participan regularmente son los mismos y la gran preocupación es la búsqueda de metodologías innovadoras, es urgente la disrupción investigativa.

Esta visibilidad de la investigación y en cierta forma es un bienestar que se materializa en reconocimiento social y en auxilio financiero, sin embargo, revela otros rostros de la misma, porque, así como la investigación se da, también coloca a la producción intelectual como una mercancía que se vende igual que quien la realiza. Aquí se puede destacar las conferencias que se cobran, el nombre del investigador como marketing y la obsesión por producir artículos, libros y capítulos de libro en regalías. Así mostrar la alta productividad, es revisar cuanto es el tiempo promedio para lanzar un artículo de calidad, cuanto tiempo requiere un investigador para renovarse de un tema y poder ingresar a otro. Como se cuida el investigador de no zafarse de una línea para ingresar a otra y perder su nominación como investigador nacional.

Los temas se agotan al no tener otras miradas multidisciplinarias, más los circuitos ahora están observando las producciones tesis, artículos y libros vigilando que no sean plagiados y por lo tanto las tecnologías se vuelven policías académicos que están revisando la cantidad de tesis que en un año puedan asesorar los profesores y los artículos realizados por machote en una maquila académica.

Bajo este orden de ideas, otro malestar, es observar como el formarse como profesor doctor y hacer investigación es un desafío, porque no hay empleo de tiempo completo para profesores y el formado tendrá que emigrar a otros países con la consecuente fuga de cerebros (The Global Economy, 2022). Los concursos forman parte de un cartel académico, interesados en inyectar fortalecimiento de recursos humanos al aparato de control, por lo tanto, quien ingrese por este medio, solo puede ser alguien sujeto a fortalecer el grupo en el poder. La profesión transita entre los profesionalizados y los que se quedan y entre los que poseen resiliencia y

tolerancia a la frustración y consiguen convivir en equipos competitivos.

La investigación tiene como desafío contribuir y dialogar con la sociedad, la indagación deberá alimentarse y construirse desde los niveles educativos inferiores y no esperar a que sea el posgrado quien habilite más la principal guerra está ubicada en la desmitificación entre el conocimiento útil e inútil, Ondine (2013). Desde esta perspectiva hasta vivir la experiencia de formarse como investigador parece larga cuando la idea es la rapidez.

Cuál es la praxis pedagógica en perspectiva

Definitivamente hablar de las disciplinas es un campo que está en extinción, queda claro que ya ninguna disciplina puede ser tan pura y necesita el tránsito entre la inter, trans y multidisciplina, el dialogo entre ellas, es lo que da la riqueza del conocimiento y actualmente la praxis es cobrada de esta conexión. El rescate de las humanidades es necesario y al menos en México el Consejo Nacional de Ciencia y tecnología ha mudado su nombre y el dialogo con las ciencias duras, precisa aun no solo convencer que es un hecho dado, sino mudar los espacios de poder que están dominados por la *cuantofrenia* en las disciplinas. La docencia requiere de líderes para cambiar las brújulas de los que miden la educación y que se empeñan en construir un trabajo docente enciclopédico.

Queda claro, que hay que es urgente cambiar a los caciques de la educación, a las familias que han tomado cuenta de las instituciones y las gobiernan por décadas, en verdaderas dictaduras educativas, en donde ellos se ríen de las normas, los protocolos que son para los colonizados, no para ellos. Esto permite observar que algunas áreas del conocimiento son patrimoniales. Los narcotraficantes les llaman las plazas, territorios, los jefes, esto construye caminos a seguir en los estudiantes

el narco vocación y en los profesores el aspirar a la vía más rápida de crecimiento, ocupar un cargo administrativo que le permita crear una carrera directiva y alejarlo de la docencia.

El camino de estos profesores en su bienestar es no volver la mirada atrás, siempre avanzar hacia adelante. La construcción de una praxis no puede realizarse sin la lectura del contexto y sus actores, sus identidades, sus trabajos, su participación sindical (Souza; Magalhães, 2017; 2018). En el caso de las generaciones, vigentes, ellas no posee una agenda, u horarios, ellas se rigen desde la perspectiva del me gusta o no me gusta, por lo tanto la etiqueta social de avisar, reservar, anticipar, solo atiende otras orbes, que no es el mundo que habitan.

La praxis requiere de un profesor que posea un ejercicio permanente de vigilancia crítica, repensar su actuación, revisar los consumos culturales, y ser activista de su comunidad. No es, que solo lea más, sino que además intervenga en la construcción de la ciudadanía (UNAM, 2020). Los países desarrollados conviven con los emergentes y los desfasados, han naturalizado una arquitectura hostil, una naturaleza que tiene otro comportamiento, parece ser que nadie percibe cual es la verdadera praxis. La praxis se encuentra actualmente extraviada en prácticas repetitivas y mecánicas, comprender la complejidad y la relación entre objetividad y subjetividad, son barreras para los que no se fue capacitado cuando se hicieron profesores, así como su posición para identificar la geografía cognitiva. Por lo tanto, el mundo está dividido entre norte y sur, son los de abajo los que continúan invisibles, la praxis requiere despertarse y aguzar los sentidos que están paralizados, conectarse a la realidad y manifestarse en su conciencia con acción, promoviendo la autonomía.

A manera de cierre: valorización de la carrera docente

En los últimos años en México existe la exigencia porque se eleve

la formación de los profesores exigiéndoles maestrías y doctorados lo que caracteriza un momento en la vida profesional por alcanzar los diplomas tornándose los orientados en educación los más demandados. Actualmente México está en una república de doctores, porque todos han corrido a formarse, algunos por voluntad y otros por exigencias profesionales. Si bien algunos han optado por programas de alto nivel con reconocimiento internacional, concursando y desplazándose al extranjero, la gran mayoría ha ido atrás de programas económicos, que les permitan el diploma y aspirar a una reconsideración salarial. El ejercicio del diploma de estos últimos doctores, poco se ve en la figura del divulgador de la investigación por sus escasos escritos, está más preocupado por una participación política, para seguir a un acomodo y retirarse de dar clases.

Es innegable que el profesor como figura seguirá siendo imitable y estará en el repertorio de los juegos infantiles, pero habría que cuidar cómo se da la construcción social, como nos ven los niños, como nos ven los pares y como nos ve la sociedad (Almenara; Loscertales, 1998). Actualmente existe una campaña de desprestigio social hacia las instituciones y sus actores, donde las noticias que ocurren es sobre malas prácticas, reprimendas y castigos, malos empleados o que vaticinando el futuro la práctica docente con disciplina traerá secuelas traumáticas irreversibles en los formandos, todo porque la familia ha desplazado su tarea en los profesores. En este sentido, la valorización de la carrera docente está íntimamente articulada con las directrices de las agencias de financiamiento como la UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, OCDE. Son ellas de las que se desprende en donde y que realizara el docente, sus compromisos con la sustentabilidad, el hambre, la desigualdad y la pobreza, entre varios temas, todos promulgando por una educación con calidad.

Estos desafíos se materializan actualmente en los centrados a des-

colonizar la educación, vista solamente desde una óptica, los profesores tienen que vencer la resistencia al cambio en ellos mismos, zafarse de los moldes bajo los cuales fueron construidos para trabajar ahora la formación de un sujeto con argumentos, crítico pensante y reflexivo. Los profesores también fueron formados para obedecer seguir instrucciones existe un momento disruptivo, los textos son más cuestionadores, las relecturas son necesarias y urgentes, leer el frente y el reverso se hacen inmediatos. Es innegable que la igualdad de oportunidades, aun es un desafío por el lugar donde le toque desempeñarse, más aún porque también, sobre él se ciernen matices derivados del estado geográfico en donde nació el profesor, su tono de piel que marcan distancias para alcanzar visibilidad y reconocimiento social (Orozco; Espinosa; Fonseca; Vélez, 2019).

Así, finalmente como hacer atractiva a la profesión, solo se conseguirá cuando el propio profesor levante la cabeza, pare de victimizarse y con conocimiento, formación y ejercicio de la ciudadanía, sea capaz de romper el círculo que lo oprime, dejarse de llamarse *pobresor*, y defienda sus conquistas, recupere la coordinación de la organización y sea consciente de si, la escuela continua como un aparato ideológico del estado, al introducir desde las aulas los espacios de resistencia para la construcción de un país más justo y democrático como parte de su tarea y darle sentido a su profesión.

Entonces, pensar sobre si puede o no puede haber bienestar docente, está también relacionado si como profesor se ha conseguido cambia en un destino o si los formandos regresan al mismo lugar de donde salieron, sin haberse transformado (Pirsig, 1989). Y mostrarse complaciente cuando la sociedad ha sido despojada de la tierra, de sus sabores, de su sazón, de su aire, de su naturaleza y de su apropiación cultural, que se desvanece. No puede haber bienestar individual, cuando el del más próximo, no cambia, pensar en el colectivo es obligado, más tiene que comenzar con los más cercanos. Así, lo más importante está en sus

sentidos y de la capacidad de ver al otro. Esa otredad que le falta a la sociedad es la que condiciona a que el bienestar docente se construya, solo cuando se ha producido bienestar de todos y cuando la injusticia social no exista, ese será el verdadero bienestar y su verdadera valorización

Bibliografía

ANUIES. **Visión y acción 2030**: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. México, DF: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), 2018. Disponible en: http://www.anuiemx.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf. Acceso en: 9 out. 2018.

ARENDT, H. **La condición humana**. México: Paidós, 2018.

AUBERT, A.; GARCÍA, C.; RACIONERO, S. El aprendizaje dialógico. **Cultura y Educación**, n. 21, 2009, p. 129-139.

ALMENARA, J. C.; LOSCERTALES, F.A. ¿Cómo nos ven los demás?: la imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social. Editorial Universidad de Sevilla, 1998.

CABRAL, S.; LUCAS, S. **Violência nas escolas**. Desafio para a prática docente? Rio de Janeiro: Gramma, 2010.

CHAUX, E.; LEÓN, M.; CAMARGO, D. C.; TRUJILLO, D. Actitudes e dinâmicas de robo em um colégio de nível socioeconômico médio-alto. **Revista Criminalidade**, n. 55, v. 1, 2013, p. 11-29. Dis-

ponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-31082013000100002&lng=en&tlng=es. Acceso em: 17 ago 2023.

CONEVAL. **Medición de la Pobreza**. 2017. Disponible em: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>. Acceso en: 14 ago. 2023.

CORNEJO, R.; QUIÑONEZ, M. **Factores asociados al malestar/bienestar docente**. Una investigación actual. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, v. 5, n. 5, 2007, p. 75-80.

DELAJARA, M.; DE LA TORRE, R.; DIAZ- INFANTE, E.; VELEZ, R. **El México del 2018**. Movilidad social para el Bienestar. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias, 2018.

DE LA TORRE, R. **Reporte: Movilidad social en salud 2020**. Una mirada a las diferencias regionales México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias A. C., 2020.

DIAZ BARRIGA, A. **La tarea docente: una perspectiva didáctica grupal**, México: Nueva Imagen, 1994.

ELIZALDE, A. Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en el profesorado mexicano. En *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v, 8, n. 20, 2010, p 353-372. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3264978>.

GADOTTI, M. **Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad**.

Paulo Freire. **Revista De Pedagogía Crítica**, v. 2, 2017, p. 61-76. Disponible en: <https://doi.org/10.25074/07195532.2.519>.

HERNÁNDEZ R. D; GÓMEZ PALACIOS, J. C. El acoso sexual en educación superior. Notas antropológicas sobre su resistencia estudiantil. **Sinéctica**, v. 58, 2022, p. e1377. Disponible en: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-016](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-016). Acceso en: 08 ago. 2022.

INEGI. **Encuesta Nacional Sobre Discriminación 2017: Resultados Principais**. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2017. Disponible en: http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/especiales/enadis /2017/doc/enadis2017_resultados.pdf. Acceso en: 14 ago. 2023.

LAVAL, C.; DARDOT, P. **La nueva razón del mundo**. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa, 2013.

LAMAS, M. **Dolor y política**. Sentir, pensar y hablar desde el feminismo, México: Océano, 2021.

LEITE, M. **El trabajo y sus reconfiguraciones**: Las nuevas condiciones de trabajo discutidas a partir de conceptos y realidades, *Revista Latinoamericana de estudios de trabajo*, 2º época, n. 21, 2009.

MÈLICH, J. C. **La fragilidad del mundo**: Ensayo sobre un tiempo precario (Condición Humana): Tusquets Editores S.A., 2021.

MARCHESI, Á.; DÍAZ, M. **Sobre el bienestar de los docentes**. Competencias, emociones y valores. Madrid: Alianza, 2007.

PÉREZ, M.; DELIA, P.; URIBE ALVARADO, J. I.; TORRES, T. M. L.; OROPEZA TENA, R. Violencia estudiantil contra docentes. Estudio de caso en una secundaria pública del estado de Jalisco. Diálogos sobre educación. **Temas actuales en investigación educativa**, v. 13, n. 24, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1049>. Acceso en: 27 jan. 2023.

MORALES, T.; SERRANO, C.; SANTOS, A. **Ciberbullying y delitos invisibles**. Experiencias psicopedagógicas. Toluca: UAEMex, 2016.

SANTOS, L. A. Cinismo organizacional experiencias de académicos del Sistema Nacional de Investigadores de la UAEMéx. En: PUJOL, A.; GUTIÉRREZ, M. I. (Coord.) **Innovación y Tradiciones. Psicología del Trabajo y de las Organizaciones en Iberoamérica**. Argentina, Córdoba: C.P. Editores, Universidad Nacional de Córdoba, 2023.

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHAÃES S. M. O. Epistemologia das práxis e a produção do conhecimento. **Revista De Educação Pública**, v. 27, n. 64, 2017, p. 17–40. Disponible en: <https://doi.org/10.29286/rep.v27i64.1702>.

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHAÃES S. M. O. (Org). **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática**. Repercussões na produção dos conhecimentos sobre professores. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**, Montevideo: Trilce Extensión Universitaria, 2010.

SANTOS, B. S. **Epistemología del Sur**. 1ª edición. Argentina, Buenos Aires: CLACSO, 2018.

OCDE. **Education at a Glance 2018**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>

ONDINE, N. **La utilidad de lo inútil**. Manifiesto, Barcelona: Ed. Acan-tilado, 2013.

OROZCO, M.; ESPINOSA, R. M.; FONSECA C. G.; VÉLEZ, R. G. **Informe movilidad social en México 2019**. Hacia la igualdad regional de oportunidades. México: Centro de Estudios Espinoza Yglesias, 2019.

ORDORIKA, I.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, R.; LLOYD, M. México: os dilemas do federalismo em um sistema altamente politizado e semi-descentralizado. In: Martin Carnoy et al. (Eds.). **Ensino Superior em Países Federais: Um Estudo Comparativo**. Nova Deli: SAGE Publications Pvt. Ltd, 2018. Disponible en: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/higher-education-in-federal-countries/book263092>.

PALOMERA, R.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P; BRACKET, M. La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. **Revista electrónica de investigación psicoeducativa**, v. 6, n. 2, 2008, p. 437-454.

PIRSIG, R. M. **Zen and the Art Motorcycle MainJenance**. New York: Bantam Books, 1989.

YURI, R. R.; PANEQUE, F. R. Burnout estudiantil universitario: Conceptualización y estudio. **Salud mental**, v. 36, n. 4, 2013, p. 337-345. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252013000400009&lng=es&tlng=es. Acceso en: 17 ago. 2023.

RAMIRES, J. A R.; ARAIZA, A. G; ANAYA, V. E. Síndrome de burnout en docentes. **IE Revista de investigación educativa de la REDIECH**, v. 8, n. 14, 2017, p. 45-67. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045&lng=es&tlng=es. Acceso en: 17 de ago. 2023.

RUIZ-RAMÍREZ, R.; ZAPATA-MARTELO, E.; RUIZ-MARTÍNEZ, F.; GARCÍA-CUÉ, J. L. Manifestaciones del bullying docente en la Universidad Autónoma Chapingo, México. **Revista de El Colegio de San Luis**, v. 10, n. 21, 2020, p. 00026. Disponible en: <https://doi.org/10.21696/rcsl102120201119>. Acceso en: 14 mar. 2022.

RUIZ-FRUTOS, C.; GÓMEZ-SALGADO, J. Efectos de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de la población trabajadora. **Archivos de Prevención de Riesgos Laborales**, v. 24, n. 1, 2021, p. 6-11. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.12961/aprl.2021.24.01.01>. Acceso en: 08 mar. 2021.

RODRIGUEZ, J. A. R.; GUEVARA, A. A.; VIRAMONTES, E. A. Síndrome de burnout en docentes. IE Rev. investig. educ. REDIECH [online], v.8, n.14, 2017, p.45-67. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2448-85502017000100045&lng=pt&nrm=iso&tlng=es. Acceso em: 08 mar. 21

THE GLOBAL ECONOMY. **Vôo humano e fuga de cérebros** - Rankings de países. 2022. Disponible en: https://www.theglobaleconomy.com/rankings/human_flight_brain_drain_index/

UNAM. **Encuesta nacional sobre hábitos y consumo culturales 2020.** Análisis cualitativo y estadístico. México: UNAM, 2020.

VERA, H. Los cuatro jinetes de la evaluación: productivismo, reduccionismo, cuantofrenia y simulación. **Revista de la Educación Superior (RESU)**, v. 47, 2018, p. 25-48. Disponible en: [10.36857/resu.2018.187.417](https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.417).

ZUIN, A. A. S.; BIANCHETTI, L. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, 2015, p. 726-750. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/198053143294>.

Capítulo 21

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, HUMANIZAÇÃO E DEMOCRACIA: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA À RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Altair Alberto Fávero - UPF

Carina Copatti - UFES

Ana Luiza Fochesatto – UPF

Introdução

Em um contexto de sociedade democrática, na qual vivemos e a qual defendemos, a organização social é fundamental para que decisões coletivas sejam favoráveis aos interesses dos distintos grupos que constituem a sociedade. Para tanto, as políticas públicas são meio a partir do qual se torna possível avançar em defesa da democracia e da justiça social. As políticas educacionais fazem parte dessas políticas e evidenciam pressupostos para a garantia de condições igualitárias e equânimes de acesso a uma educação de qualidade.

Entretanto, no atual cenário brasileiro, ao se pensar e discorrer sobre a educação, bem como sobre as políticas públicas que a envolve, é inegável a presença da racionalidade neoliberal, essa que, a cada dia, ganha mais força. Os discursos e comportamentos amparados por essa ideologia movem a sociedade a uma concorrência, amparada, claro, pelo sistema capitalista. Dessa forma, nota-se que essas práticas acabam por influenciar as relações humanas em seus mais diversos âmbitos, de

modo que a educação é, possivelmente, um dos mais negativamente influenciados. Ainda, quando se observa esse fenômeno e seus desdobramentos — como o avanço do capitalismo que fomenta a concorrência —, tem-se, mais uma vez, a desigualdade como resultado.

Tomando como movimento inicial essa afirmação, reconhecemos os desafios e o longo caminho da sociedade brasileira no sentido de garantir uma educação voltada para a justiça social, uma vez que a história do Brasil evidencia, em seus mais de quinhentos anos, desigualdades originadas de um modelo de sociedade patriarcal, escravocrata e exploratório, no qual a configuração de um sistema de educação ainda não se tornou realidade. Desse modo, persistem, como desafios na sociedade brasileira, tanto a efetivação de uma educação pública de qualidade, quanto um processo mais sólido/abrangente a respeito da formação de professores, aqui defendida sob um modelo democrático e progressista.

O objetivo deste artigo, de cunho teórico-reflexivo, é debater a respeito da relação entre formação de professores, humanização e democracia como forma de resistência à racionalidade neoliberal, ao considerar que os investimentos em processos de formação docente, pautados na democracia e na perspectiva cidadã, contribuem para transformações sociais e para a efetivação de uma educação humanizadora. Tal perspectiva combate os atuais modelos de educação pautados em habilidades e competências, em avaliações em larga escala e em proposição de ranqueamentos que ampliam desigualdades, considerando que o caminho para uma educação democrática passa pela construção de modelos pautados na humanização dos processos e no desenvolvimento integral dos cidadãos. Essa perspectiva requer que tenham capacidade de diálogo, de reconhecimento das diferenças e da ideia pública de educação.

Sendo assim, a questão central deste estudo é: de que maneira é possível construir relações entre formação de professores, humanização e democracia, como forma de resistência à racionalidade neoliberal.

ral? Para tanto, utilizamo-nos de aportes teórico-conceituais de autores como Dardot e Laval (2016), Evangelista, Moraes e Shiroma (2002), Laval (2004), Santos (2002) Dourado e Oliveira (2009), Fávero e Tonieto (2010), Fávero, Tonieto e Consaltér (2020), Fávero (2022), dentre outros, os quais nos fornecem importantes reflexões para pensar a problemática investigada.

A fim de problematizar a formação de professores, partimos de aspectos que envolvem política educacional, direito à educação e democracia, tomando o contexto histórico brasileiro como fio condutor das reflexões. Para tanto, centramos o foco deste artigo no período de redemocratização do país, de modo mais direto, os processos posteriores à aprovação da Constituição Federal de 1988 e das dinâmicas que se processaram nos anos 1990, que culminaram nos desafios atuais e, por fim, a contínua defesa de uma educação para todos, laica, igualitária, de qualidade e humanizadora, a qual somente é possível com investimentos na formação docente e na sua valorização enquanto classe trabalhadora.

Educação pública brasileira: avanços pós CF de 1988 e os desafios no atual contexto de racionalidade neoliberal

Vivemos tempos de incerteza a respeito dos rumos da sociedade e das crises que perpassam as dinâmicas sociais, econômicas, culturais e, também, a educação. Nesse contexto, pensar a formação docente para um mundo de incertezas e uma sociedade cujo modelo de educação molda-se, cada vez mais, sob um viés mercadológico requer que sejam considerados processos e dinâmicas sociais, o sentido de educação que se tem e que se pretende e as influências e disputas que perpassam a educação pública.

Conforme Fávero e Tonieto (2010), “não há dúvidas de que a edu-

cação é assunto central e prioritário no debate contemporâneo”. Ela está inserida em debates, em tensões e movimentos que envolvem disputas de distintos grupos. A educação tem sido, também, arena em que distintos atores sociais moldam estratégias sob discursos por vezes falaciosos e ilusórios, cujas estratégias e possibilidades de avanços destoam das necessidades dos sujeitos e os grupos aos quais pertencem. Conforme Brandão (1986), “ninguém escapa da educação”, tendo em vista que os processos educativos, formais e informais, constituem parte da vida dos sujeitos e, na sociedade atual, demandam inúmeras capacidades, cuja centralidade tem sido o atendimento ao mercado de trabalho.

Debater sobre a educação, portanto, requer, em um primeiro momento, definir de que educação estamos falando, de qual contexto e sob que perspectivas analisá-la. Se tomarmos, como recorte de análise, o período pós Constituição de 1988, que marca o fim do regime militar e a retomada dos processos democráticos no país, percebemos a presença de distintos grupos e movimentos sociais que avançaram na luta pela garantia de direitos e no reconhecimento da necessidade de políticas públicas e, especificamente, de políticas educacionais que atendessem de forma mais igualitária a população brasileira.

Nos anos seguintes, destacaram-se avanços no campo social e, de modo expressivo, no campo das políticas educacionais, um conjunto de leis, decretos e documentos originados de tais mudanças, os quais tornaram possível reconhecer a educação escolar enquanto espaço-tempo de atendimento a distintas culturas, modos de vida, expressões, dentre outros aspectos que consideram as diversidades étnicas, culturais, econômicas e sociais que constituem o Brasil. Entretanto, à medida que as políticas educacionais avançaram sob um viés democrático, isto é, em reconhecimento das diversidades e dos contextos locais e regionais, por outro lado, a ampliação da globalização trouxe à tona outros desafios.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2002), não existe apenas uma

globalização, mas várias. Para esse autor, a globalização atual é mais ampla, mais vasta, complexa e diversa nas distintas fases do capitalismo. A globalização, longe de ser consensual, é um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; além disso, mesmo no interior do campo hegemônico, há divisões mais ou menos significativas. Assim, “os processos de globalização mostram-nos que estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (Santos, 2002, p. 26).

Nessa mesma lógica, ao refletir sobre a globalização, Milton Santos (2000, p. 21) a define como um processo que se apresenta perversamente, como uma fábula, a qual produz discursos para esconder a sua verdadeira face. Dentre esses discursos, segundo o autor, perpassa a noção de tempo e espaço contraídos, de encurtamento de distâncias, a ideia do planeta como um amplo espaço homogêneo, uma aldeia global em que todos têm acesso à informação. No entanto, constitui-se como perversidade na medida em que são mantidas desigualdades, aprofundadas as distâncias entre grupos, ou que é produzida cada vez mais acumulação de riqueza nas mãos de poucos, que se apropriam dos bens culturais e naturais dos países, enquanto a grande maioria da população é condenada à pobreza e a condições precárias de vida.

A globalização, sendo assim, pode ser compreendida como um fenômeno que abrange uma gama diversa de aspectos, os quais envolvem as sociedades de distintas formas, seja em nível interno dos Estados ou nas relações externas que se desenvolvem. Sob esse modelo global perverso, conforme Santos (2000, p. 30), “[...] o ideal de democracia plena é substituído pela construção de uma democracia de mercado, na qual a distribuição do poder é tributária da realização dos fins últimos do próprio sistema globalitário”.

Os processos de globalização avançaram, entre os países, para além de sua dimensão econômica e política, o que tornou possível que no campo da educação também fossem criadas estratégias que visassem “melhorar os padrões de qualidade”. Esse processo toma como parâmetro propostas formuladas por países desenvolvidos, grande parte deles, os antigos países colonizadores, cujas riquezas foram produzidas/extraídas das colônias que, hoje, são países subdesenvolvidos. Com relação a essas interferências propostas por países desenvolvidos para outros, os estudos de Evangelista, Moraes e Shiroma (2002), evidenciam que a Conferência Mundial de Educação para Todos foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), grupo conhecido como “E 9”, foram levados a descentralizar ações para a consolidação dos princípios acordados na *Declaração de Jomtien*. Com isso, como explicita Libâneo (2016, p. 44), as políticas educacionais começaram a ser organizadas e elaboradas com base na agenda global que visa um padrão universal de políticas focadas em “[...] indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais”.

Fávero, Tonieto e Consálter (2020) argumentam que, ao considerarem metas globalmente estipuladas, os sistemas educacionais desconsideraram as peculiaridades regionais e as necessidades locais, particulares de cada país. No contexto brasileiro, tem-se evidenciado, atualmente, a acentuação desses processos, uma vez que os documentos de políticas educacionais, têm, cada vez mais, anunciado a descentralização sob o papel do Estado e um caráter de gerenciamento com base em modelos padronizados aos moldes do mercado, de modo a constituir-se em um conjunto de orientações a fim de padronizar procedimentos, avaliar resultados e manter, assim, o controle sobre os processos. Isso tem sido observado, por exemplo, com a proposta da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), a qual engendra um conjunto de habilidades e competências, a ênfase no direito à aprendizagem, ao processo de aprender a aprender, em um modelo que, ao orientar a definição dos referenciais estaduais e a construção dos referenciais municipais, cada vez mais direciona os modos e modelos que as escolas e seus professores devem seguir para a construção/reformulação dos currículos escolares.

Fávero, Tonieto e Consálter (2020) consideram que esse modelo mercantil de escola permite a compreensão de que não é por acaso que a educação tem assumido esse papel diante dos anseios desse modelo econômico. A educação parece estar, como já apontado, há alguns anos, na mira do setor privado e, desse ponto de vista, constitui-se no grande mercado do século XXI. Isso pode ser compreendido a partir da afirmação de Akkari (2011), ao afirmar que bilhões de dólares são gastos anualmente pelos Estados e pelas famílias na educação e que acabam por instigar esse interesse dos grupos privados. Trata-se de um mercado garantido e inesgotável.

No mesmo sentido, Silva (2002) evidencia que temos assistido certa “política de consentimento” às orientações dos organismos internacionais. O sistema educacional brasileiro vem sendo alterado, em todos os seus níveis e modalidades, delineando uma série de reformas educacionais que se materializam em leis, pareceres, resoluções e planos de educação. Mais de vinte anos depois, deparamo-nos com a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, e com a aprovação da BNCC em 2018, cuja proposta envolve habilidades e competências que padronizam os currículos escolares e se materializam também nos livros didáticos. Essa proposta, principalmente com a aprovação do Novo Ensino Médio, limita o conjunto de disciplinas e respectivos conteúdos a serem apreendidos. Isso evidencia, nas escolas públicas, a fragilização do currículo e, conseqüentemente, do acesso ao conhecimento.

Pasinato e Fávero (2020) retratam a ideia de que os “consumidores” poderão optar pela instituição educacional que, na sua concepção, oferece o melhor produto, ou seja, a “excelência” e a “qualidade total”. No entanto, o que ocorre é a formação de sujeitos rasos, tendo em vista que “os sistemas de ensino e as instituições escolares não estão conseguindo formar as novas gerações pelo conjunto de estruturas racionais, culturais, políticas, sociais e econômicas” (Pasinato; Fávero, 2020, p. 918).

Segundo Nussbaum (2015), a educação baseada principalmente na lucratividade do mercado global amplia essas deficiências, o que cria uma estupidez gananciosa, que põe em risco a própria existência de uma cultura mundial ancorada na cidadania e sob um modelo democrático. Essa perspectiva precisa ser analisada, considerando que muda o papel do Estado, de modo a retirar sua obrigatoriedade de garantir investimentos, processos formativos e padrões de qualidade que envolvem tanto a educação pública escolar, quanto a formação dos profissionais para uma atuação humanizadora. Em lugar disso, temos observado a ampliação do mercado privado na produção de plataformas, materiais didáticos, modelos pedagógicos, a serem usados pelas redes de escolas públicas, adquiridas pelas secretarias de educação municipais e/ou estaduais.

Essas estratégias de mercado na educação aparecem nos contextos escolares, na oferta de cursos de formação inicial de professores e, ainda, por meio de propostas de formação continuada ofertadas por empresas. No mesmo sentido, Chauí (2018, p. 237) destaca o espaço que foi dado a esse modelo por meio do próprio Estado, quando menciona que “quando se lêem decretos, portarias e leis educacionais, tem-se a impressão de ler planos empresariais, pois os textos são vazados num vocabulário feito de termos como ‘demanda’, ‘investimento’, ‘rendimento’, ‘produtividade’, ‘eficácia’ [...]”.

Nesse sentido, Pasinato e Fávero (2020) destacam que as políticas neoliberais estão presentes nas políticas educacionais e concretizam o “modus operandi” do neoliberalismo nas instituições escolares. Para Dardot e Laval (2016, p. 17), “O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. Esses autores defendem que o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente, uma “racionalidade” que tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação, que se expande a todos os setores da ação pública.

Diante de tais situações, tomando por referência os estudos de Laval (2004) e de Masschelein e Simons (2017), Fávero (2022, p. 11), salienta que:

O casamento entre neoliberalismo e neoconservadorismo estão produzindo um discurso virulento que ataca a escola pública, acusando-a de falta de eficácia e de empregabilidade, um lugar de alienação por não preparar os alunos para a vida real e por reproduzir a desigualdade social e a desmotivação da juventude. O discurso virulento que mistura princípios liberais da economia e valores conservadores nos costumes, defende e propaga reformas educacionais que visam transformar a escola em uma empresa lucrativa, que prepara de um lado mão de obra subserviente ao capital e de outro elites dominantes insensíveis que instrumentalizam o meio ambiente e a educação para produzir lucros cada vez maiores para pequenos grupos em detrimento do conjunto da sociedade.

Torna-se tarefa urgente e inadiável a defesa da escola pública para que a educação seja direito de todos e não privilégio de quem pode pagar por ela. Isso porque, temos acompanhado intensos retrocessos que geram, cada vez mais, segundo Copatti (2020), o fortalecimento de um discurso que questiona a educação pública, enfatizando que ela não possui uma

boa gestão e não garante aprendizagem de qualidade. Nesse contexto, tem-se observado o esfacelamento das instituições públicas a partir de um discurso que mostra os aspectos negativos e inviabiliza as experiências positivas dessas instituições. Ocorre, assim, a tendência cada vez maior à diminuição de recursos e investimentos na educação pública.

Desse modo, se defendemos que existam políticas educacionais moldadas sob a perspectiva democrática que visem a formação de cidadãos sob uma perspectiva humanizadora, precisamos, conforme Fávero (2022, p. 12), “apostar numa ideia mais ampliada de formação para além dos princípios neoliberais, que no cenário atual estão controlando as políticas e adentrando nos espaços escolares, tanto na educação superior quanto na educação básica”. Em defesa dessa proposta é que avançamos para o seguinte tópico.

Formação de professores, humanização e democracia: desafios e urgências no cenário atual

Evangelista, Moraes e Shiroma (2002, p. 9–10), chamam atenção para as contradições que permeiam as políticas educacionais e nos convidam à seguinte reflexão:

Temos a convicção de que as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra-referidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *locus* privilegiados.

Diante de tal afirmação, é importante refletirmos sobre os tipos de educação que se propõem na escola e para qual projeto de sociedade

suas ações são direcionadas: se contribuem à reprodução do *status quo*, de um modelo social voltado para a manutenção das desigualdades inerentes ao sistema capitalista, que se desdobra em múltiplos processos na sua versão neoliberal; ou, em outro sentido, se contribuem para promover processos formativos direcionados para uma perspectiva crítico-humanista, cuja centralidade esteja na interpretação das dinâmicas e processos sociais e na superação das desigualdades. Tomando esse último caminho como basilar para uma sociedade mais justa, partimos do pressuposto de que a formação de professores é condição essencial e estratégica para uma educação de qualidade, entendida como aquela que promove a humanização dos sujeitos e as possibilidades de uma vida implicada com a alteridade e a cidadania.

Dourado e Oliveira (2009), ao tratar da ideia de qualidade, consideram que, para alguns, qualidade em educação se “[...] restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar”, contudo, para outros, como espaço múltiplo, composto por diferentes personagens, ações e processos formativos que se efetivam “[...] por meio de processos sistemáticos e assistemáticos” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 203). Compreendemos, a partir disso, que a educação de qualidade requer que existam políticas voltadas à justiça social, investimentos em formação inicial e continuada, recursos e condições que contribuam para que, nos espaços escolares, as distintas dimensões dos sujeitos sejam consideradas em sua formação. Portanto, o entendimento da educação democrática, sem fins lucrativos, exige a compreensão de que o papel da educação para a democracia vai muito além do conhecimento tecnicista e da instrumentalização humana para o desenvolvimento econômico.

Nessa perspectiva, a humanização dos sujeitos passa a ser elemento central na educação, uma vez que torna possível avançar na perspectiva da inclusão, da interculturalidade, da alteridade e do respeito às diferenças. A educação torna-se, assim, meio essencial a partir do qual é possí-

vel construir mudanças sociais e processos de redução de desigualdade historicamente construídas. Nas concepções de Fávero (2022, p. 11):

A educação continua sendo tema importante e central, mas a maneira como ela é compreendida, sua finalidade e a forma de sua materialização passa por metamorfoses profundas que necessitam ser cuidadosamente observadas, analisadas, avaliadas, inventariadas para não colocar em risco a própria condição humana e a sobrevivência do planeta terra. Na realidade brasileira, a escola pública, as universidades, a ciência, o pensamento crítico, as humanidades, as artes e as áreas de pesquisa social encontram-se hoje sob forte ameaça por uma mentalidade perversa produzida pelo casamento entre neoliberalismo e neoconservadorismo.

A partir de tais reflexões consideramos pensar: a educação escolar deve preparar pessoas apenas para o mercado de trabalho ou contribuir para uma formação humanizadora? Se defendemos uma formação para a vida cidadã, visando efetivamente contribuir para tornar a sociedade mais justa e solidária, para que os princípios da cooperação e do respeito à diversidade se sobreponha à formatação da competitividade que produz exclusão, então, necessitamos pensar uma formação docente de qualidade para atuar na produção de conhecimentos e na formação de sujeitos para o exercício da cidadania.

Pensando a formação de professores, seus desafios e urgências no sentido de construir resistências à racionalidade neoliberal e seus desdobramentos no âmbito da educação pública, é imprescindível reconhecê-la enquanto aspecto essencial para a manutenção da democracia e da efetivação de uma educação humanizadora. Copatti e Moreira (2015, p. 121) defendem que há a “necessidade de uma formação integral, a qual deve ser fundamentada pela construção do sensível, no intuito de humanizar a atuação docente”. Tal perspectiva não exige de uma formação política e histórica, tão cara e essencial na formação dessa classe de trabalhadores cada vez mais desvalorizada e fragilizada em seu fazer docente. Ao reconhecer tais necessidades e os desafios existentes no atual contexto, a luta

precisa ser produzida sobre os professores e com os professores, em uma relação mais estreita e contínua entre a universidade e a escola pública.

As possibilidades de formação, tanto inicial quanto continuada, precisam constituir meios de produzir resistências, a partir das quais se pode ampliar os debates e questionar modelos educacionais que, pautados na racionalidade neoliberal, adentram as escolas públicas ao tolher a autonomia docente e as possibilidades de produção de outros modos de conhecimento. Nesse processo, a humanização perde forças, assim, o que ganha espaço é um conjunto de modelos e indicações de “como fazer”, que leva aos processos de avaliação, seja da aprendizagem, seja do desempenho docente.

Cabe a todos nós, professores-pesquisadores implicados e envolvidos com a educação escolar pública, propor tais provocações no sentido da resistência a tais modelos e de pensar em estratégias que (re)signifiquem a docência, a formação e a própria dimensão cidadã do trabalho docente. Somente a partir de processos dialógicos, abertos e voltados a analisar as ações provocadas pela racionalidade neoliberal, via atuação de organismos internacionais e grupos ligados ao grande capital, torna-se possível pensar e colocar em prática processos de resistência.

Como defende Nussbaum (2015, p. 91), ao adentrar nas universidades, os jovens precisam “desenvolver suas capacidades como cidadãos do mundo de forma mais sofisticada” e, para tanto, cabe aos professores criarem condições de valorização da pluralidade que é imprescindível para a formação de uma sociedade democrática e que, ao ser valorizada, contribui para uma formação efetivamente humanizadora e cidadã. Mas quais deveriam ser as dimensões fundamentais para constituir uma cidadania democrática? Por que uma boa formação profissional exige uma consistente educação para a cidadania democrática? Nos termos de Panizzi (2006, p. 42), que tipo de sabedoria possibilita formar “o bom e

competente profissional e o comprometido cidadão”?

Concordamos com Dalbosco (2021, p. 163) quando diz que “a educação mais adequada às novas gerações, no sentido de prepará-las ao bem viver em sociedades plurais, marcadas por formas diversificadas de vida, é aquela baseada nos ideais da cidadania democrática”. Para que os ideais democráticos se efetivem, não basta que as instituições formativas ofereçam em seus cursos a preparação técnica ou científica destituída de outras dimensões formativas importantes, essas devem ser relacionadas aos saberes culturais mais amplos das artes, da literatura, ou mesmo da dimensão filosófica e pedagógica dos conhecimentos imprescindíveis para a defesa do bem comum e o cuidado com a coisa pública. Nesse sentido, seguindo os estudos de Nussbaum (2015) e Dalbosco (2021), apontamos três dimensões constitutivas da cidadania democrática para uma formação de professores que prime pela humanização enquanto estratégia de resistência à racionalidade neoliberal: pensamento crítico, cidadania universal e imaginação narrativa.

Nussbaum (2015, p. 47–77) dedica todo um capítulo de seu manifesto *Sem fins lucrativos* para justificar que não há pensamento crítico, na perspectiva da “pedagogia socrática”, se os processos formativos não mobilizam os estudantes “a pensar e argumentar por si próprios”. O ideal socrático do pensamento crítico está ameaçado de existência quando “a capacidade de pensar e de argumentar” é dispensável em um modelo educativo que prioriza “produtos comercializáveis” ou “testes padronizados”, ou, ainda, “quando o foco não está no argumento”, mas na sedução de quem possui a melhor retórica de convencimento. No pensamento crítico, na perspectiva socrática, “todo mundo precisa ser examinado, e todos são iguais diante da argumentação”, pois um processo formativo que prime pela humanização necessita desenvolver, em seus alunos, “aptidões para a cidadania” imprescindíveis para uma “interação política respeitosa”. É essa interação respeitosa, ancorada em

valores socráticos que possibilita a formação de um cidadão que seja ao mesmo tempo “atuante, crítico, curioso, capaz de resistir à autoridade e à pressão dos iguais”. Para Dalbosco (2021, p. 164–165), “a submissão cega à autoridade” e “a pressão dos pares” se tornam um “empecilho à atitude de pensar por conta própria, na medida em que fomenta um padrão de comportamento assumido por todo o grupo sem que tal padrão possa ser previamente examinado”, o que forma, desse modo, “o pensamento de rebanho ou a tirania do grupo”, bem como sufoca “o novo que é trazido por cada nova geração”.

Ao tratar da “cidadania universal” como algo que é um segundo pilar para a cidadania democrática, Nussbaum (2015, p. 79-94) ressalta que “mais do que em qualquer outra época do passado, dependemos de pessoas que nunca vimos, e elas dependem de nós”, pois, os problemas que precisamos resolver “têm um alcance global”. É essa consciência de cidadania universal que possibilita “superar as divisões de casta e de religião e o tratamento injusto e humilhante que as pessoas sofrem em razão destas divisões”. Para que a dimensão da cidadania universal prospere, é necessário que os currículos sejam planejados a fim de que as crianças aprendam desde cedo a “se compreenderem mutuamente e a buscar de forma cooperativa, o futuro do conjunto da humanidade”. Para isso, é necessário vivenciar “o entendimento mútuo e a reciprocidade” ao invés de promover as técnicas de dominação e o espírito da competição. Cidadania universal, nessa perspectiva, não se dá pela globalização e dominação dos valores neoliberais que estimulam e induzem para o individualismo, a competitividade e o acúmulo de riqueza. Ao contrário, tornamo-nos cidadãos do mundo quando exercitamos a “cidadania responsável”, ou seja, quando temos a “capacidade de avaliar provas históricas, de utilizar princípios econômicos e de raciocinar a respeito deles, de avaliar relatos de justiça social, de falar um idioma estrangeiro, de compreender as complexidades das principais religiões

do mundo”.

Uma formação de professores pautada pelos princípios da cidadania universal significa estar atento à formação cultural ampla, a qual possibilita romper com os estereótipos culturais, religiosos ou ideológicos que estão na raiz dos preconceitos e da forma provinciana de pensar a cultura e os problemas sociais.

Por fim, ao tratar da “imaginação narrativa”, Nussbaum (2015, p. 95-119) destaca que “os cidadãos não conseguem se relacionar de maneira adequada com o mundo complexo que os rodeia unicamente por meio do conhecimento factual e da lógica”. Desenvolver a imaginação narrativa significa aprimorar a empatia, “a capacidade de pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós”, ou seja, desenvolver “a capacidade de imaginar como pode ser a experiência do outro”. Inspirada em Winnicott, a autora destaca que a atividade lúdica é “a chave para o desenvolvimento de uma personalidade saudável”, o “brincar ensina as pessoas a serem capazes de conviver com os outros sem controlar” e “que a principal função da arte em todas as culturas humanas é preservar e intensificar o desenvolvimento do ‘espaço lúdico’”.

Nesse sentido, a presença das artes, da literatura e das humanidades nos currículos se torna crucial para ampliar a capacidade de empatia e expressão de todo e qualquer cidadão, bem como para o desenvolvimento de uma personalidade saudável. Sendo assim, a formação de professores, planejada em um cenário que visa a humanização e o fortalecimento da democracia requer a presença da imaginação narrativa mediatizada pelas artes, pela literatura e pelas humanidades de modo geral, para que possamos desenvolver a capacidade de perceber a humanidade na forma de viver de outras pessoas, a capacidade de se colocar do outro, ou mesmo a capacidade de ter compaixão com o sofrimento alheio. A imaginação narrativa, certamente, constitui uma estratégia de resistência e uma

dimensão alternativa à racionalidade liberal, que sutilmente tem colonizado os currículos escolares e a formação de professores.

Considerações finais

O pensamento neoliberal, que, nos últimos anos, ganhou considerável força, transpassa, devido a sua influência generalizada, os mais diversos cenários, dentre eles, a educação. Fator esse que, quando observado, é gerador de grandes preocupações, visto que também no âmbito educacional, infere-se diretamente o aumento das desigualdades. Diante disso, pensa-se na formação de professores, na humanização e na democracia como forma de resistência à racionalidade neoliberal, que, além de colonizar as subjetividades e o mundo da vida, também adentra na escola pública impondo seu *ethos* mercadológico.

Dessa forma, por meio da pergunta “de que maneira é possível construir relações entre formação de professores, humanização e democracia, como forma de resistência à racionalidade neoliberal?”, o texto teve por intenção debater sobre como os fatores previamente citados, somados a processos educacionais que se pautem pela democracia e formação humanizadora, podem resultar em transformações sociais. Isso tudo desvinculando-se dos modelos atualmente postos em prática, que acabam por engrandecer o aumento das desigualdades, devido à racionalidade neoliberal.

Diante disso, defender uma educação pública, laica, democrática, igualitária e humanizadora envolve pensar tanto a dimensão das políticas educacionais, construídas no sentido de garantir acesso, igualdade e equidade, e também as condições efetivas para a formação de professores que atuem com vistas à democratização dos conhecimentos e a formação dos cidadãos conscientes e críticos.

Mais do que isso, em um contexto de racionalidade neoliberal, im-

porta defendermos uma formação de professores pautada na democracia e em processos que contribuam para efetivar transformações sociais e uma educação humanizadora. Para tanto, é essencial garantir os pressupostos para participação desses profissionais no planejamento dos rumos da educação, de modo a combater as recentes reformas e a padronização que tem sido imposta às escolas, via políticas neoliberais. Sendo assim, é necessário que avancemos em defesa da formação de professores sob um caráter democrático, cujos desdobramentos tornem possível uma educação humanizadora voltada à cidadania e implicada com as transformações sociais. Para tanto, é essencial produzir consciência diante dos modelos impostos via reformas, e resistir a partir de uma formação docente implicada com a justiça social.

Considerando a universidade como espaço de formação de novos profissionais e o seu papel social nesse processo, é pertinente a defesa de um projeto educacional que assegure uma educação de qualidade e um ensino voltado a um mundo mais justo e igualitário. Esse tem sido o desafio diante dos cortes em investimentos, diante da atual crise econômica e política, do alinhamento dos governos a um padrão internacional neoliberal, centrado em uma perspectiva conservadora e autoritária.

Referências

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 18 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Homero Santiago (Org.). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Escritos de Marilena Chauí).

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana M.; CALLAI, Helena C. (Orgs.). **Políticas Educacionais, Cidadania e Educação Escolar: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

COPATTI, Carina. O neoliberalismo chega à escola: discursos produzidos e possibilidades de enfrentamento pela dimensão ético-estética. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020.

COPATTI, Carina; MOREIRA, Débora Oliveira. Formação estética para a construção do sensível na docência universitária. *In*: FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina; ODY, Leandro C. (Org.). **Docência Universitária**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 121–148.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Educação e condição humana na sociedade atual**: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo. Curitiba: Appris, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz F. OLIVEIRA, João F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-

215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em fevereiro, 2024.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria C. M. SHIROMA, Eneida O. **Políticas educacionais: história e crítica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (O que você precisa saber sobre).

FÁVERO, Altair A. Políticas Educacionais para uma Cidadania Responsável. *In*: Copatti, Carina; ANDREIS, Adriana M.; CALLAI, Helena C. (Orgs.). **Políticas Educacionais, Cidadania e Educação Escolar: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 9–15.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro (orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane Puiati; SOBRINHO, Sidinei Cruz. A lógica perversa da profissionalização: a ideologia empresarial invade os processos formativos. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro (orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p. 123–138.

FÁVERO, Altair Alberto; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Em defesa das humanidades na formação: a educação democrática das futuras gerações. **Educação Unisinos**, 2021, v. 25, p. 1–16. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23168/60748746>.

Acesso em: 22 jun.2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtGy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2024.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NUSSBAUM, Martha C. **Sin fines de lucro**: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires, Argentina: Katz, 2010.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PANIZZI, Wrana. **Universidade para quê?** Porto Alegre: Libretos, 2006.

PASINATO, Darciel; FÁVERO, Altair. As Políticas Neoliberais no Brasil: Sua Influência na Educação Básica e Superior. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 15, n. 3, p. 903–928, jul./set., 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal.** Record, Rio de Janeiro, 2000.

VI – MERITOCRACIA E COMPETÊNCIAS

Capítulo 22

A MERITOCRACIA COMO IDEAL ÉTICO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Taís Silva Pereira - CEFET/RJ

Altair Alberto Fávero - UPF

Adriana Costa - UPF

Ana Luiza Fochesatto - UPF

Introdução

Mais do que uma abordagem político-econômica, cuja defesa se pauta pela desregulação do mercado com base na expansão do capitalismo global, o neoliberalismo é aqui concebido como um sistema coerente marcado por uma racionalidade própria que incide sobre subjetividades e formas de existir, além de projetar modos de convivência humana. Por isso, longe de ser um saber restrito ao âmbito das trocas comerciais e lucro, ele alimenta projetos e concepções éticas de vida, bem como delimita o alcance da esfera pública e das democracias.

A profundidade e abrangência neoliberal é suportada por linhas teóricas diferentes, a exemplo de Dardot e Laval (2016), que defendem uma racionalidade política global, ou ainda com Vallier (2020), ao apresentar o neoliberalismo no quadro de uma filosofia política específica. Assim, seja a partir de um viés pós-marxista ou liberal, concebe-se o neoliberalismo para além de uma ideologia, uma vez que se constitui

por elementos orientadores da ação e convivência humanas. Ademais, há certa concordância de que seus principais elementos são advindos da década de 1930, por meio de seus primeiros teóricos, o que evidencia a defesa do capitalismo e a valorização da vida privada na construção das instituições políticas e econômicas.

Especificamente no cenário de fins do século XX para o século XXI, o enraizamento neoliberal leva a uma indistinção entre a lógica concorrencial do cálculo capitalista e outras esferas da vida humana. Longe de ser um âmbito restrito, há modulações de compreensão da realidade segundo a competição individual e eficácia na própria constituição de si, do mundo e da relação entre si e o mundo. Nesse sentido, o neoliberalismo está atrelado e retroalimenta um ideal ético, enquanto boa vida conquistada pelo mérito e produtividade individualista. Esse modo de vida, construído por meio de procedimentos, valorizações e concepções do que é digno de ser seguido e almejado, denomina-se, por seu turno, meritocracia.

O mérito – dar o que é devido a quem merece –, entendido desde a subjetividade neoliberal, provoca rupturas importantes no tecido social, sobretudo ao entronizar a iniciativa individual em detrimento de compromissos coletivos mais amplos. A abstração de um mundo comum, garantido pelo exercício ativo da cidadania em sociedades democráticas, transforma direitos sociais em recompensas para alguns. Ao mesmo tempo, gera uma passividade em relação à própria manutenção da democracia. E, nesse amplo contexto, a educação é um dos terrenos que mais tem sofrido com essas investidas ao ser pensada como uma área estratégica para consolidação de subjetividades dóceis, flexíveis e adaptáveis às crises oriundas do capitalismo global.

O presente texto é um estudo crítico, cujo objetivo é analisar as implicações da relação entre neoliberalismo e meritocracia sobre a educação. Considerada a hipótese de que a meritocracia é o ideal ético da

racionalidade neoliberal, estabeleceu-se a seguinte pergunta que orientou a pesquisa: como o individualismo neoliberal, apoiado pela meritocracia, incide sobre premissas em torno da escola?

Trata-se, ainda, de um estudo bibliográfico, qualitativo, de caráter hermenêutico-analítico, organizado em três momentos: 1) A caracterização da racionalidade neoliberal no contexto da tradição liberal a partir das noções de concorrência e sujeito neoliberal ou neosujeito; 2) A compreensão da meritocracia como parte constitutiva dessa racionalidade que enfraquece os laços comunitários e justifica desigualdades; e 3) Implicações da relação neoliberalismo e meritocracia no âmbito educacional, especialmente no tocante à avaliação.

Caracterização da racionalidade neoliberal

O neoliberalismo vem na esteira da tradição liberal que, desde o século XVII, desenvolve-se de múltiplas formas, inclusive no tratamento muito distinto em relação a conceitos-chave como a natureza da liberdade, limites da tolerância, legitimidade do Estado de bem-estar social (Ryan, 2017). Assim, as chamadas teorias políticas liberais não são um corpo teórico homogêneo, mas defesas conceituais em disputa na medida em que são atravessadas pela elaboração de respostas a determinadas críticas (sejam elas socialistas ou conservadoras), por reivindicações públicas e movimentos sociais, além de rupturas históricas como guerras e grandes crises econômicas. É neste sentido que é possível afirmar a existência de liberalismos, não de “Liberalismo” (Ryan, 2017; Courtland; Gaus e Schmitz, 2022). Outro ponto relevante é que os diferentes liberalismos não são concebidos como maneiras lineares (e tampouco progressivas) de tratar o ser humano enquanto indivíduo ou valorizar a vida pessoal e a propriedade privada. Por isso, o debate entre especialistas do tema em definirem um arcabouço comum a partir das

diversas e às vezes concorrentes perspectivas liberais.

As teorias neoliberais também se constituem no interior da história da formação dos liberalismos, mas assumem um aspecto diferente. Mais do que uma abordagem político-econômica, podem ser compreendidas como um sistema internamente coerente que preconiza não apenas a desregulação do mercado, mas sobretudo articula conceitos que delinham o que somos, como vivemos e como são dispostos os procedimentos institucionais.

Entretanto, mapear essa articulação a fim de delimitar o campo neoliberal não é fácil. Isto implica definir autoras e autores e escolas teóricas, bem como uma base de tratamento a determinados problemas, cuja resposta não se apresenta apenas entre as/os defensoras/es, mas também na leitura crítica de suas/seus interlocutoras/es. Vallier (2020) indica como a multiplicidade de tratamento do neoliberalismo, realizada em diversas abordagens (histórica, filosófica, sociológica), expressa formas diferentes de configuração do campo. Para ele, todavia, é possível indicar conceitos políticos, princípios e políticas compartilhadas por alguns economistas políticos no século XX, que não trataram apenas de economia, mas desenvolveram teorias políticas importantes.

Mesmo partindo de uma escola de pensamento distinta, Dardot e Laval (2016) igualmente argumentam sobre a necessidade de se tratar o neoliberalismo para além dos aspectos econômicos que defendem. Com efeito, os autores franceses vão ainda mais longe ao identificarem o neoliberalismo enquanto uma racionalidade, posto que opera com múltiplas dimensões da vida humana (política, econômica, social e subjetiva) de modo integrado, caracterizando-se, portanto, enquanto uma racionalidade global. Vallier, Dardot e Laval⁵⁶ também concordam que

56 Ainda assim, pelo menos no caso dos autores franceses, isso tampouco significa um desdobramento linear do neoliberalismo. A consolidação da racionalidade neoliberal

o melhor recorte histórico para delimitação da análise sobre o neoliberalismo são os escritos notadamente a partir da década de 1930, cujas principais referências são pelo menos o autor austríaco Friedrich Hayek e o estadunidense Milton Friedman.

Com o intuito de limitar essa seção à luz da pergunta orientadora apresentada, serão considerados dois aspectos indissociáveis da racionalidade neoliberal, para retomar o argumento de Dardot e Laval. São eles: o sujeito empreendedor e a lógica concorrencial. Ambos são importantes na medida em que expressam um modo específico de estar no mundo que assume a meritocracia – ser um merecedor a partir de feitos individuais – como um ideal ético degradado seja para convivência humana de modo mais geral, seja para os processos formativos (objeto de análise no terceiro momento do texto) de maneira mais específica. Decerto, os conceitos de sujeito individual e concorrência não são aspectos alheios aos diversos desdobramentos da tradição liberal, mas na configuração neoliberal ganham contornos distintos. Como afirmam Dardot e Laval (2016, p. 317): “O homem benthamiano⁵⁷ era o homem *calculador* do mercado e o homem *produtivo* das organizações industriais. O homem neoliberal é o homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial”.

Há, pois, uma mudança significativa sobre o modo de compreensão de si segundo a concepção de indivíduo pessoal. O sujeito do liberalismo clássico supõe uma concepção ética de fundo cuja noção de comunidade

a partir da década de 1970 envolve múltiplos fatores e não apenas a implementação do arcabouço teórico da década de 1930. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 34), “O neoliberalismo, portanto, não é o herdeiro natural do primeiro liberalismo [clássico], assim como não é seu extravio nem sua traição”.

57 Alusão ao filósofo inglês Jeremy Bentham (1748-1820), conhecido por fundar a teoria utilitarista. O utilitarismo defende que uma norma é justa se ela provocar a maximização do prazer ao maior número de pessoas. Parte de sua argumentação é definir os critérios para um cálculo objetivo das ações humanas, pois, para ele, o ser humano age procurando se afastar da dor e buscar o prazer subjetivos para atingir a felicidade.

é dependente do sujeito individual que mede e produz. Para Bentham, uma sociedade justa é aquela em que se produz felicidade, pensada aqui enquanto bem-estar individual. Em outros termos, a ideia de felicidade quantificável em que o espaço de convivência não é o comum, e sim apenas o somatório dos desejos individuais. Mas, identificar a particularidade dos desejos não é suficiente. É preciso identificar quais desejos são de fato louváveis e dignos de serem desejados, por isso Dardot e Laval recorrem à análise de Michel Foucault (1999) do poder disciplinar no contexto de consolidação do capitalismo: a produção de corpos dóceis e úteis. É preciso, pois, calcular o bem-estar em termos de produção, seja nos quartéis, hospitais, escolas ou prisões, adestrando corpos a este imperativo por meio de discursos provenientes de diferentes especialidades a fim de tornar um sujeito obediente a regramentos de forma eficaz.

Comparado ao sujeito do liberalismo clássico, exemplificado pelo utilitarismo, o sujeito neoliberal – o neosujeito (Dardot e Laval, 2016, p. 322) – é constituído segundo uma concorrência integral, isto é, indissociável de toda sua vida⁵⁸ marcada pela competição. Não se é apenas um/a trabalhador/a que precisa produzir para a lucratividade da fábrica, agora o indivíduo faz “parte do time”, é “um/a colaborador/a” de uma empresa. Esta inflexão é importante, pois não se trata de mera mudança lexical. Antes, a produção concorrencial não está restrita às trocas, mas é constitutiva do reconhecimento de si e de suas aspirações: ser adaptável, flexível e esforçada/o, ultrapassando a esfera econômica e incidindo sobre todas as áreas da vida. Por conseguinte, as relações humanas são profunden-

58 De forma semelhante, o filósofo sul coreano Byung-Chul Han (2015, p. 23), identifica uma mudança de paradigma nas sociedades contemporâneas: a constituição de um “sujeito do desempenho e produção”. Diferentemente da interdição, do dever, tem-se a disciplinarização do sujeito pelo “poder”. Cabe a este sujeito individual tanto as iniciativas quanto sua responsabilização por elas, seu mérito ou fracasso porque ele pode alcançar o que quiser mediante o esforço adequado. Han, inclusive, entende que as patologias da época são mais relacionadas ao excesso de produtividade, tais como o *burnout*.

te afetadas de pelo menos duas formas. Primeiro, o desejo de realização pessoal é convertido na vitória ou fracasso frente a um contexto de contínua competição. Segundo, a própria ideia de comunidade ou laços de solidariedade é corroída em meio aos projetos pessoais que precisam ser bem-sucedidos. As instituições políticas e o Estado, por seu turno, movidos pela concorrência modificam a compreensão de direito - aquilo que é devido às cidadãs e aos cidadãos - a privilégios conquistados por aquelas/es que se esforçam o suficiente. Em outras palavras, são garantias de manutenção de um status privado, não a consolidação do bem comum.

Pode-se afirmar que esta dinâmica é uma das dimensões de lógica neoliberal que, concebida como uma racionalidade, incide sobre a própria maneira de compreender a realidade sob a ótica do lucro e da competição. Tanto a realização pessoal concorrencial quanto a perda do sentimento de pertencimento a uma comunidade podem ser entendidas à luz de uma análise acerca da meritocracia, enquanto fenômeno ético, cuja análise será apresentada na próxima seção.

Compreensão da meritocracia como dependente da racionalidade neoliberal

A compreensão da meritocracia requer um cuidadoso e detalhado olhar, pois se trata de um termo polissêmico, complexo e problemático. Não se trata de uma simples definição que facilmente pode ser resolvida com a ida ao dicionário ou com a invocação do senso comum, pois requer investigação de forma mais profunda sobre seu desdobramento sociológico, histórico, filosófico e ideológico.

Há um consenso entre os diversos estudiosos sobre a temática que o termo meritocracia tem sua origem semântica na obra *The Rise of the*

*Meritocracy*⁵⁹ (1958, sem tradução para o português) do sociólogo inglês Michael Young (1915-2002). Para o sociólogo, a meritocracia se colocaria como um sistema de oposição aos privilégios aristocráticos que perduram na história humana. A obra distópica de Young (1958) propunha que a Grã-Bretanha mudasse seu critério de organização social, imaginando que o *mérito* passaria ser o fator que as lideranças utilizariam para selecionar entre as massas os indivíduos que teriam um maior grau de inteligência e de esforço individual, para ocupar as profissões mais bem remuneradas e os cargos políticos mais importantes. Na distopia de Young (1958), haveria testes sofisticados, cada vez mais eficientes e eficazes, os quais permitiriam prever o coeficiente de inteligência dos indivíduos a tal ponto que seria possível determinar o futuro de cada pessoa, logo após seu nascimento. Assim, a estratificação, antes balizada pelos laços de sangue, agora seria definida pelo mérito “igualmente excludente”. No final da obra, Young (1958) descreve uma revolta social das classes baixas contra o sistema meritocrático, pois ele acabou por produzir uma elevada eficiência de uma sociedade aparentemente justa, mas profundamente desigual. Assim, conforme ressaltam Mazza e De Mari (2021, p. 4) em estudo recente, “o texto de Young não se propõe fazer uma discussão analítica dentro dos rigores acadêmicos sobre o significado da meritocracia, mas apresenta as consequências contraditórias pela adesão ao princípio como resultados de uma ideologia de organização social”.

É importante ressaltar que, seguindo os passos de Mazza e De Mari (2021), bem como os estudos de Barbosa (2008), embora o termo meritocracia apareça na segunda metade do século XX, seu nascimento enquanto ideia se confunde com o período moderno europeu, pois foi nesse contexto que a sociedade começou a questionar os privilégios hereditários destinados aos nobres e aristocratas. Se tivermos por referên-

59 Em tradução livre, *A Ascensão da Meritocracia*.

cia que “a apologia do liberalismo à igualdade” constitui um dos valores meritocráticos de um processo de organização social, então é possível dizer que a concepção de meritocracia lança suas raízes na gênese do pensamento moderno. Também é possível afirmar que a seleção por mérito pode manifestar-se tanto como um “valor negativo”, na medida que recusa os privilégios e afirma que nenhum indivíduo pode ter seu destino determinado pelo nascimento e classe social, quanto um “valor afirmativo”, na medida em que as características particulares dos indivíduos se tornam critérios para distingui-los dos demais para obter o merecimento da posição ou status que ocupa. “A meritocracia entendida como negação de privilégios é aceita por todos como uma ferramenta contra a desigualdade social, mas quando aplicada como afirmação do merecimento, justifica as desigualdades” (Mazza; De Mari, 2021, p. 5).

A distinção da “meritocracia como negação” e a “meritocracia como afirmação” é importante, pois, enquanto a primeira tem como consequência social “a tentativa de equalizar oportunidades de desenvolvimento e mobilidade social”, a segunda “se converte na verificação das capacidades individuais”, o que gera individualismo, competição, distinções arbitrárias, consequências paradoxais, “pois o mérito passa de instrumento de luta contra os privilégios a um novo critério de discriminação da sociedade moderna” (Mazza; De Mari, 2021, p. 5–6). É nessa segunda perspectiva que a meritocracia se torna um ideal ético na racionalidade neoliberal.

No seu polêmico e provocativo ensaio *A cilada da meritocracia*, o professor de direito privado Daniel Markovits (2021) denuncia o mito fundamental da sociedade neoliberal que alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite. A origem de sua denúncia, transformada posteriormente em livro, deu-se quando, ao ser convidado a discursar para os formandos de 2015 da Escola de Direito da Universidade de Yale, “em vez do tradicional discurso laudatório”, Darkovits

optou por “partilhar com seus pupilos uma reflexão sobre as causas, engrenagens e consequências da meritocracia” (Vieira, 2021, p. 7). As reflexões de Darkovits (2021) são oportunas, pois, além de “dissecar o regime meritocrático norte-americano, com especial atenção às distorções que provoca no sistema educacional e no mundo do trabalho, aumentando a desigualdade” (Vieira, 2021, p. 11), ajudam-nos a entender a falaciosa retórica da Tirania do Mérito (Sandel, 2021) ou das medições que reforçam as desigualdades (Fávero; Oliveira, Faria, 2022), ou ainda, “fornecer combustível intelectual para a desconstrução da armadilha meritocrática” e possibilitar “a construção de um regime de ‘igualdade democrática’, centrado no valor inerente a cada ser humano, e não numa falsa meritocracia” (Vieira, 2021, p. 11, grifos do autor).

Darkovits (2021, p. 17–18) inicia a introdução do seu ensaio dizendo que “mérito é uma farsa”, pois, “a meritocracia promete promover a igualdade e a oportunidade”; promete “compatibilizar as vantagens privadas com o interesse público, ao afirmar que riqueza e status devem ser obtidos por conquista”; pretende “unir a sociedade em torno de uma visão comum de trabalho árduo, competência e merecida recompensa”, mas, na prática, “a meritocracia já não funciona como promete”. Um olhar atento mostra que “as crianças de classe média perdem para as crianças ricas nas escolas”, os adultos da classe média “perdem para a elite de formação superior no trabalho” e, assim, “bloqueia as oportunidades para a classe média”, que se sente culpada por perder “a competição por renda e status”. A própria elite se torna vítima da meritocracia, pois exige altos investimentos de tempo e dinheiro na educação dos filhos e “os empregos meritocráticos exigem que os adultos da elite trabalhem com uma intensidade esmagadora”, o que leva a uma “concorrência vitalícia implacável para garantir renda e status por meio de sua exagerada dedicação ao trabalho”.

A análise crítica de Markovits (2021, p. 18–22) é cirúrgica quando diz

que “a meritocracia atual concentra privilégios e sustenta desigualdades tóxicas”, visto que se tornou “um mecanismo para a concentração e transmissão dinástica de riqueza e privilégios de geração para geração”. Por isso que “o próprio mérito tornou-se um simulacro de virtude, um falso ídolo” que precisa ser exposto, percebido e combatido. O mérito é um falso ídolo porque faz crer que a meritocracia carrega em si o “senso de justiça e bondade”, que os privilégios foram conquistados com esforço e trabalho, mas, ao mesmo tempo, esconde as condicionalidades dessas conquistas e as desigualdades produzidas pelo jogo meritocrático. Enquanto “o brilho da meritocracia seduz a imaginação e captura o olhar”, identificando-se como moral básica para a experiência cotidiana do jogo democrático, “dissimula os danos” e progride, impondo “uma nova e opressiva hierarquia” *das e nas* elites que “monopolizam não só a renda, a riqueza e o poder, mas também as atividades, as honras públicas e o apreço”.

A meritocracia é cruel e desumana com os pobres, com os destituídos de condições materiais, com os que recebem uma educação precária, com os que não possuem, nos termos de Bourdieu (2001), capital econômico, cultural, social e simbólico. Mas, para Markovits (2021, p. 22–25), a meritocracia oprime também a classe média, pois “expulsa a maioria dos cidadãos para as margens da sociedade, condenando as crianças de classe média a escolas menos brilhantes e os adultos de classe média a empregos medíocres”. É um equívoco, frequentemente assimilado pelo senso comum, confundir “meritocracia com igualdade de oportunidades” (Markovits, 2021). Embora a meritocracia tenha sido adotada retoricamente como estando à serviço da igualdade de oportunidades, proporcionando virtualmente uma suposta mobilidade de classe, “atualmente ela mais estaciona do que favorece a mobilidade social” (Markovits, 2021). De forma astuta, “a meritocracia modifica empregos de modo a favorecer os graduados super instruídos das universidades de elite” (Markovits, 2021), “faz do desempenho escolar e laboral a ima-

gem da honra”, ao mesmo tempo que “frustra as tentativas de satisfazer os padrões que ela própria proclama, garantindo que a maior parte das pessoas não os atinja”.

Outro fator importante apontado por Markovits (2021, p. 27), diz respeito à forma como a meritocracia divide a sociedade, em que se produz uma “desigualdade meritocrática” que “inspira hostilidade” e “alimenta um conflito de classes sistemático que deforma a vida social e política”. Tal conflito gera “ressentimento e desconfiança” contra “os ideais e as instituições que a meritocracia valoriza”. Facilmente, o ressentimento e a desconfiança se transformam em discurso de ódio contra os diferentes, os indesejados, os estranhos, os oponentes e os rotulados como “culpados”. O Brasil vive esse cenário quando a polarização política ganha traços de ressentimentos convertidos em discurso de ódio às instituições ou a grupos que supostamente se colocam como obstáculos à suposta e mal compreendida liberdade de expressão e a participação do ilusório jogo meritocrático.

Seguindo os propósitos deste escrito, resta dizer que a meritocracia é peça chave para compreender a lógica interna da racionalidade liberal, pois concretiza tanto os princípios quanto as ações que dão materialidade à referida racionalidade. Individualismo, competição, competitividade, empresariamento de si mesmo, livre iniciativa, flexibilidade, redução dos encargos sociais e dos direitos sociais, mínima intervenção estatal da economia, autogestão e autorregulação do mercado, flexibilização, globalização da economia, *ethos* empreender, eficiência, eficácia, gerencialismo são alguns dos tantos termos que caracterizam a racionalidade neoliberal que tem colonizado o mundo da vida nas últimas décadas, inclusive no campo educacional escolar. Conhecer e compreender essa racionalidade colonizadora constitui uma estratégia importante e central para descortinar as armadilhas sedutoras que dominam corpos e mentes na triste epopeia neoliberal que transformou o planeta terra e a

própria humanidade em objetos subservientes ao deus mercado, em que tudo e todos são reduzidos à condição de mercadoria. Nesse processo de transformação da vida e das relações em bens mercadológicos, a apropriação da meritocracia pela racionalidade neoliberal ocupa um lugar estratégico importante de convencimento e de sedução.

Conforme bem qualifica Markovits (2021, p. 28–30), “o brilho da meritocracia sequestra a imaginação e distrai a atenção analítica”, ao mesmo tempo que desmobiliza o “espírito crítico” e produz “um poço profundo de descontentamento”. O discurso amplamente difundido de que “qualquer um pode ter sucesso”, de que a “educação nunca recebeu tanto dinheiro nem foi tão acessível como na atualidade” e de que empregos e carreiras “agora estão cada vez mais abertos ao esforço e ao talento”, torna-se falacioso quando confrontado com as evidências empíricas do aumento da “desigualdade meritocrática”. Assim, a meritocracia se torna uma *cilada*, pois produz “frustrações profundas” para todos, sentimento de impotência e desesperança nas camadas pobres, “ressentimentos sem precedentes dentro da classe média” e “ansiedade incompreensível dentro da elite”. A cilada da meritocracia se torna mais eficiente quando se torna um dispositivo educacional doutrinador da racionalidade neoliberal.

Implicações da relação neoliberalismo e meritocracia no âmbito educacional

Nas últimas décadas, os governos têm dado ênfase, na política educacional, a uma série de projetos com o viés voltado para avaliações externas de larga escala, o que delimita o ensino e, conseqüentemente, atinge diretamente os profissionais envolvidos nesse processo. Juntamente com esse processo de avaliação que abrange a educação brasileira, a meritocracia ganha espaço e representatividade nas políticas pú-

blicas em educação, o que chama atenção e desperta reflexões e críticas em relação ao seu emprego. Segundo Silva (2014, p. 84), a meritocracia na educação não se traduz somente em defensores ou críticos depreciadores: o resultado de sua implementação também desperta reflexões. Ainda segundo o autor, os pontos de vista conceituais dos sujeitos imbricados no processo meritocrático na educação podem, por um determinado ângulo, enaltecê-la ou, por outro, descredenciá-la.

Essa visão divergente em relação à ação no contexto educacional, no que se refere à meritocracia, é perceptível quando vemos um espaço tido como democrático e de acesso e oportunidades iguais a todos sendo materializado em avaliações de cunho totalmente quantitativo, classificatório e individualista. Isso desperta o viés de competição, de modo a elevar, aos sujeitos, a responsabilidade pela vitória e pelo fracasso. Para Peroni (2008, p. 2), a “atual função social da educação e a política educacional que, apesar de ter como objetivo o acesso de todos na escola, tenta induzir a qualidade através da avaliação institucional”.

A questão do acesso não comunga com a relação de igualdade e inclusão nas instituições escolares, pois essa perspectiva de igualdade tende a uma falsa visão de que todos terão as mesmas possibilidades a uma educação de qualidade com acesso igualitário. Como salienta Dubet (2004, p. 541), a igualdade de acesso não significa que essa “escola se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais”; ela apenas “permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição”.

A meritocracia, como afirma Freitas (2012), é a base da proposta, uma vez que essa visa oferecer a igualdade de oportunidade, mas não de resultados. Assim, mais uma vez, a igualdade quanto ao ponto de partida de cada indivíduo é desconsiderada, como se não interferisse no processo. As ideias propostas pelo movimento são basicamente uma nova versão da pedagogia tecnicista, ou seja, um neotecnicismo, que é

estruturado com base em três grandes categorias: a responsabilização, a meritocracia e a privatização (Soares; Baczinski, 2018, p. 8).

Essa lógica meritocrática que envolve alunos, professores e direção, causam resultados negativos no contexto financeiro quando há premiação aos melhores, mas principalmente no contexto emocional, por despertar um sentimento de inferioridade e incapacidade quando não se atinge os resultados impostos por um sistema no qual um valor numérico define o melhor e o pior. Segundo Ravitch (2011), esses modelos com metas estabelecidas em parâmetros padronizados aparecem como forma de responsabilização aos profissionais que estão envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Luckesi (2000), a avaliação não pode ser confundida com exames. Em suas palavras: A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (Luckesi, 2000, p. 07). Duru-Bellat (2006 *apud* Valle; Ruschel, 2010) colabora com a visão de Luckesi e aponta o mérito como uma espécie de “verniz moral” que é utilizado para justificar a estratificação social e as desigualdades. Nesse sentido, por ser controlado pelos grupos que estão no poder, o esquema meritocrático aparece como uma ideologia imposta para a interpretação e de legitimação da realidade.

A proximidade da meritocracia com os moldes do sistema neoliberal se consolida aos preceitos do mercado com foco na produção, voltado para consolidação cada vez mais sólida do viés capitalista dentro dos espaços escolares. Nesse sentido, Soares e Baczinski (2018, p. 8) abordam

que a meritocracia escolar é um dos principais mecanismos, dentro do sistema capitalista, que ajuda a perpetuar e legitimar as desigualdades sociais impostas por esse sistema. Isso, pois, a “aliança meritocrática” entre as classes dominantes e os docentes faz com que os indivíduos das classes dominadas continuem acreditando nesse modelo, fazendo com que a escola seja apenas uma ferramenta do capitalismo.

A mensuração e classificação nos contextos escolares se tornam cada vez mais visíveis nos programas e projetos governamentais e reforçam os princípios meritocráticos, corroborando a uma tendência quantitativa e com foco na avaliação. A exemplo, cita-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), entre outros, que corroboram uma tendência quantitativa e com foco na avaliação pensada como forma de exame. Acrescenta-se, ainda, segundo Barbosa (2003, p. 22), a permanente busca do Brasil por uma melhor colocação nos exames trienais do O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Tal lógica tem associado a meritocracia aos moldes do sistema neoliberal e a relação do Brasil com órgãos internacionais que monitoram a qualidade do ensino. Como salientam Fávero, Oliveira e Faria (2022, p. 5). Nesse contexto, no âmbito da educação, criam-se avaliações padronizadas com o propósito de medir o desempenho educacional e de garantir uma boa imagem do país, de maneira a torná-lo mais seguro para investimentos de capital internacional.

Em relação às avaliações realizadas tanto no âmbito municipal, estadual, federal e até internacional, Ravitch (2011) salienta que ambas se tornam bastante convenientes para pensar na contraparte do desempenho “de excelência” ou “meritório”: a lógica da competição entre escolas, em busca do aumento do desempenho em testes, internaliza a segmentação entre escolas “excelentes” e escolas “de baixo desempenho”. A outra face do mérito é o “fracasso”, seja por conta dos estudantes que

evadem, seja por reafirmar que as escolas que tenham problemas para atingirem as metas de desempenho entrem em um círculo vicioso de sanções que contribuem para o esvaziamento da educação pública.

Diante do exposto até aqui, fica evidente que o modelo meritocrático está se disseminando fortemente, bem como se internalizando na sociedade, de forma que os sujeitos olham como algo natural. Naturaliza-se algo devastador: a minoria pertencente a uma determinada classe social e econômica é merecedora de alcançar os melhores resultados. Vale destacar que essa doutrinação da classe trabalhadora por parte da classe dominante, não é algo novo, segundo Santos (2016), é um processo que ocorre desde o período da industrialização, quando Antônio Gramsci já denunciava a formação escolar dualista, em que operários frequentavam uma escola profissional e a classe dominante uma escola humanista.

Assim, cria-se uma falsa impressão de que todos possuem as mesmas oportunidades, de modo que os demais fatores que permeiam a vida do indivíduo, como o contexto socioeconômico e cultural, são desconsiderados, mesmo que sejam determinantes para o sucesso ou fracasso da vida escolar do sujeito. Segundo Soares e Baczinski (2018, p. 41), com o intuito de defender essa ideia meritocrática, o senso comum acaba se apegando a alguns poucos exemplos de pessoas que conseguiram o sucesso por meio de seus próprios esforços, mas esquece ou não se dá conta que tais indivíduos que tiveram êxito são exceções e não a regra.

Considerações finais

O neoliberalismo, que é muito mais que uma abordagem político-econômica, pois constitui uma *nova razão do mundo* (Dardot; Laval, 2016), influencia significativamente os mais diversos pontos da vida

humana, mesmo que de forma sutil e acobertada com uma retórica de inovação e transformação. Assim, os defensores da racionalidade neoliberal afirmam a ideia da produtividade individual para o alcance do que é almejado, desconsiderando inúmeros e importantes aspectos culturais, sociais e contextuais que influenciam nesse processo. Nesse cenário, vê-se a educação como um dos campos de intensas investidas da racionalidade neoliberal, o que acarreta sérios e preocupantes danos, com a ilusória justificativa de que é necessário ofertar qualidade de ensino. Assim, o texto teve por objetivo, amparado pelo pensamento crítico, analisar as implicações resultantes da relação, no âmbito educacional, entre neoliberalismo e meritocracia.

O termo meritocracia é complexo e exige a distinção de suas tipologias. Assim, vale retomar a diferença entre a meritocracia como negação, que resulta na tentativa de equalizar as oportunidades de desenvolvimento e mobilidade social, e a meritocracia como afirmação, que acaba por se resumir em uma régua – injusta – das capacidades individuais, que, na verdade, origina um novo critério discriminatório social. Essa segunda tipologia, um ideal ético do neoliberalismo, apesar de ter na sua essência o posicionamento contra as desigualdades sociais, quando aplicada, acaba por fundamentá-las.

Partindo disso, buscou-se compreender as contradições de sua aplicação. Assim, apoiados nos escritos de diversos autores, vimos que a meritocracia fomenta, principalmente nos sistemas educacionais e trabalhistas, a concorrência. Isso, justificado por falsas promessas, amparadas por uma igualdade ilusória, que, ao final, resulta na concentração de privilégios e manutenção das desigualdades. Fatores, esses, principalmente por sua negação frente aqueles fatores condicionais e inerentes ao sujeito e seu contexto de inserção.

Além disso, o pensamento baseado na meritocracia resulta nas di-

visões sociais pautadas no ressentimento e na desconfiança, o que alimenta os conflitos de classes, como tem ocorrido na realidade brasileira. Em outras palavras, a meritocracia é imprescindível no que diz respeito ao entendimento da lógica do pensamento neoliberal, visto que aponta tanto seus princípios, quanto suas ações. Mais que isso, essa percepção deve ser considerada central para que se torne possível desmascarar as armadilhas decorrentes do romantizado discurso meritocrático, que transforma indivíduos em mercadorias, promove a competitividade e destrói o *ethos* coletivo. No âmbito escolar, faz-se necessário criar espaços de resistência frente à inserção da meritocracia como dispositivo educacional doutrinador da racionalidade neoliberal que esconde as contradições e desloca para o plano individual problemas estruturais coletivos.

Nesse sentido, é inegável que, nos últimos tempos, dentro do âmbito educacional, também, a meritocracia vem ganhando força. Nesse contexto, por meio de avaliações padronizadas e de larga escala, ela acaba por incentivar a competição e responsabilizar os indivíduos pelo alcance do sucesso, ou não, desconsiderando as desigualdades que permeiam as possibilidades de cada sujeito. Inclusive, a partir dessa padronização de metas e sistemas avaliativos, além da responsabilização dos discentes envolvidos, a avaliação da aprendizagem passa a ser vista como ameaçadora, contudo, deveria ser de caráter inclusivo e construtivo. Ainda, esses modelos são usados como justificativa às estratificações sociais. Em resumo, usando da escola como ferramenta do capitalismo, dá-se continuidade às desigualdades que permeiam a sociedade.

E, infelizmente, cada vez mais, vê-se os parâmetros avaliativos classificatórios serem defendidos pelas propostas governamentais para a educação. Para tanto, é preocupante pensar que esse modelo avaliativo meritocrático não só tem sido naturalizado, mas também aceito.

Isso porque, apesar de nem sempre estar claro, é necessária atenção ao ponto de que, mais do que qualquer outro efeito, ele resulta nas desigualdades, o que marginaliza ainda mais as classes desfavorecidas, de modo a responsabilizar unicamente os indivíduos pelo seu fracasso ou sucesso.

Referências

BARBOSA, Livia. **Igualdade e Meritocracia**. 5 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: FGV, 2003. 216 p.

BENTHAM, Jeremy; MILL, Stuart. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 1–68.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**, 3 ed., Petrópolis: Vozes, 2001, pp. 73–79.

COURTLAND, Shane D.; GAUS, Gerald; SCHMIDTZ, David. Liberalism. **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**, [S. l.], 2022. Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/liberalism/>>. Acesso em 24 nov. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 123, p. 539–555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; OLIVEIRA, Julia Costa; FARIA, Thalia Leite de. Crítica às “medições” em educação à luz da teoria das capacidades: a meritocracia que reforça a desigualdade. **Revista Internacional de Educação Superior - Riesup**, Campinas/SP, v. 8, p. 1–16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8665579>. Acesso em: 23 out. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

HAN, Byung-chul. **A sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. São Paulo: Cortez, 2000. 272 p.

MARCATO, Célio Tiago; CONTI, Celso Luiz Aparecido. Justiça e igualdade na escola: a falácia da meritocracia. **Devir Educação**, v. 1, n. 1, p. 66–74, 2017.

MARKOVITS, Daniel. **A cilada da meritocracia**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

MAZZA, José Giordano; DE MARI, Cezar Luiz. Meritocracia: origens do termo e desdobramentos no sistema educacional do Reino Unido. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v.32, e20190063, p. 1–22, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/RgrxhFhvFqnLwSGcdZ3VMky/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2023.

PERONI, Vera M. V. Políticas públicas e gestão da educação em tempo de redefinição do papel do Estado. *In*: VII Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul – ANPEDSUL, 2008, Itajaí. **Anais [...]**. Univali, Itajaí, 2008.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RYAN, Alan. “Liberalism” in GOODIN, Robert E.; PETTIT, Philip; POGGE, Thomas. **A Companion to Contemporary Political Philosophy**, Wiley-Blackwell, p. 360–382, 2017.

SANTOS, Franciele Soares dos. **Trabalho educação e formação humana no MST**: tensionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista. 2016. 223 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SILVA, Max Ronaldo da. **A meritocracia como fator de estímulo no**

desempenho da educação brasileira: problematizações e novas possibilidades. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SOARES, Karine da Silva; BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura; A meritocracia na educação escolar brasileira. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36–50, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/20121>. Acesso em: 24 nov. 2023.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Revista Eletrônica de Investigación y Docencia**, v. 3, p. 73–92, 2010

VALLIER, Kevin. Neoliberalism. *In*: ZALTA, Edward N.; NODELMAN, Uri. (eds.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**, [S. l.], 2020. Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/neoliberalism/>>. Acesso em: 24 nov. 2023.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Prefácio. *In*: MARKOVITS, Daniel. **A cilada da meritocracia**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021, p. 7–16.

Capítulo 23

A EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO BRASIL NO PERÍODO DE 2015 a 2019: POSICIONAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM TESES E DISSERTAÇÕES

Diocélia Moura da Silva - UPF

Carina Tonieto - IFRS

Altair Alberto Fávero - UPF

Introdução

A discussão e problematização em torno da educação por competências no Brasil datam dos anos 90 (Silva, 2018). Entretanto, a partir de 2015, novamente, ganham destaque no cenário nacional em virtude da preocupação quanto a reestruturação dos currículos escolares impulsionados pela elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Em razão dessa retomada nas discussões referentes à educação por competências, o presente artigo faz uma reflexão em torno da seguinte problemática: o que dizem a respeito das competências na educação básica as teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação (PPGEDU) no período de 2015 a 2019? O objetivo é analisar o posicionamento político-pedagógico expresso nas teses e dissertações produzidas na área da educação, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD) (IBICT, s/d), referente à educação por competências, no período de efervescência da discussão

em torno da formulação e aprovação da BNCC.

Trata-se de um estudo de natureza básica; qualitativo, com a utilização de alguns recursos quantitativos (porcentagem simples) para organização dos índices de representatividade; descritivo-analítico, quanto aos objetivos; e, uma metapesquisa, quanto aos procedimentos (Esteban, 2010; Marconi; Lakatos, 2002; Mainardes, 2018; 2021). Para tal, recorreu-se à BDT (IBICT, s/d) utilizando os descritores ‘educação básica e competências’, ‘ensino fundamental e competências’, ‘ensino médio e competências’. O recorte temporal foi o período de 2015-2019, considerando a vinculação das teses e dissertações aos Programas de Pós-Graduação em Educação e a menção no título, resumo, sumário e introdução dos descritores, uma vez que a presença dos mesmos é um indicativo da abordagem da temática. O resultado dessa busca foi a localização de 29 trabalhos acadêmicos.

Os dados foram coletados a partir da leitura na íntegra dos trabalhos e organizados em planilhas de acordo com a vinculação da pesquisa com: a) a educação básica, (b) ensino médio, ensino fundamental e educação infantil. Posteriormente, os dados foram classificados e sistematizados nas categorias de análise de modo a identificar o posicionamento político-pedagógico das produções acadêmicas. São elas: I) posicionamento crítico ou não crítico em relação à educação por competências; II) conceito de competência adotado; III) afiliação teórica-conceitual; e, IV) os objetivos da educação por competências.

A discussão acerca da noção de competências: a disputa em torno da superação dos déficits escolares e o retrocesso formativo

Na revisão de literatura a respeito do ensino de competências, identificou-se a discussão em torno da temática sob o viés de duas posições opostas. A primeira posição retoma as características da noção

de competências voltadas à formação profissional, aos fins utilitaristas e às políticas de desempenho e eficiência propagadas, principalmente pela OCDE e o Banco Mundial (Laval, 2004; Sacristán, 2011; Silva 2003; 2018; Ramos 2001; Ramos; Paranhos,2022). Nessa perspectiva, a ideia de competência é originária de duas matrizes teóricas: o condutivismo e o neoliberalismo.

Os estudos de Almeida (2009) e Bronckart e Dolz (2004), mostram que o termo competências surgiu na França no século XV indicando a autoridade de instituições em resolver problemas. Já no século XVIII, o processo de evolução da ideia de competência caracterizou o termo como representativo das capacidades individuais do ser humano decorrentes do saber e da experiência. No século XX, por sua vez, a noção de competência tornou-se indissociável da ação do ser humano para desempenhar algo (Almeida, 2009). Nesse período, partir dos estudos de Chomsky, as competências fazem referência a capacidade linguística do ser humano já que portador de um aparato biológico e, assim, com “uma ‘disposição de linguagem’, inata e universal” (Bronckart; Dolz, 2004, p. 33) Posteriormente, avança-se para a compreensão de que as competências linguísticas não são capacidades inatas e, sim, aprendidas em um contexto de comunicação, fato que culmina na concepção de que as competências são aprendidas e, portanto, ensináveis (Dolz; Ollagnier, 2004).

A ligação do termo competências com desempenho, sendo elas propriamente o desempenho ou as condições para tal, remete a teoria condutivista. O desempenho está relacionado com o comportamento observável e treinável do ser humano (Dolz; Ollagnier, 2004), pois o seu foco está no aprimoramento da ação e do comportamento. De acordo com essa teoria, a educação deve ser planejada e conduzida visando a “conduta e os comportamentos observáveis” (Ramos, 2001, p. 2), cuja base é o treinamento e a aquisição do conhecimento prático para alcan-

çar o bom desempenho, ou seja, treinamento da ação para formalizar a conduta desejável.

A pedagogia por objetivos com referência ao behaviorismo de Skinner na Europa e a pedagogia tecnicista no Brasil, são exemplos de propostas educacionais fortemente condutivistas, as quais são consideradas restritivas devido a concepção de desenvolvimento humano em que estão ancoradas: redução do comportamento humano às aparências observáveis; limitação do conhecimento ao próprio comportamento; confinamento da ação humana à justaposição de comportamentos adquiridos em um processo cumulativo (Ramos, 2001); e, restrição da educação humana a uma 'formação administrada' ou 'semiformação' (Silva, 2003). A formação administrada, segundo Silva (2003), efetiva-se pela eliminação da dimensão humana da educação, isto é, subtração das liberdades, emancipação e dimensão complexa do desenvolvimento humano em troca de uma formação prescritiva e treinável.

A noção de competências também foi usada, a partir dos anos 80, relacionada à formação profissional, substituindo no meio empresarial o termo qualificação. Desse modo, a qualificação/competência na empresa é vista como a disposição/aptidão do trabalhador para desempenhar tarefas com eficiência em diferentes situações determinada pelo cargo ocupado, ou seja, para realizar uma lista de ações, *savoir-faire*, em contexto real (Ropé, 1994; 2004; Ramos, 2009). Tal compreensão é deslocada para o contexto educacional e ganha notoriedade pela proposição da pedagogia das competências (Ramos 2009, 2001; Laval, 2004; Silva, 2003), a qual introduz e passa gerir um novo vocabulário pedagógico, no qual há a substituição do termo conhecimento por competências. Tal forma de compreensão evidencia o neoliberalismo como uma segunda matriz teórica da educação por competências.

Na visão do neoliberalismo pedagógico, a busca pelo desempenho

eficaz e a competitividade não estão vinculadas apenas ao desempenho do trabalhador, já que fazem parte de sua subjetividade (Fávero, Tonieto, Consalter, 2020). Nessa lógica, a educação tem um papel importante pois consiste em desenvolver competências úteis para o mercado de trabalho, como a disposição de aprender a aprender, resolver problemas, comportar-se de forma adequada, ser competitivo, cooperativo e comunicativo. Para que seja realizada tal façanha, é estratégico que os conhecimentos/saberes sejam substituídos pelas competências e tornem-se objetivos e marcadores de avaliação na educação (Laval, 2004). O problema, no entanto, não está em ser competente, já que esta é uma qualidade desejável (Tonieto, Fávero, Silva, 2022), mas na sua restrição ao comportamento útil apenas para a eficiência na execução de tarefas laborais.

Essa visão restrita, dá origem no ambiente educacional ao posicionamento desqualificador das funções escolares voltadas para a ciência, cultura e formação humana (Laval, 2004). Mas, essa desqualificação não é evidente no discurso, já que adquire roupagens que alegam primar pela educação integral e maior desenvolvimento intelectual e profissional dos jovens, cuja estratégia é maquiagem o esvaziamento do conhecimento historicamente elaborado e a ênfase dada à conduta e ao desempenho (Laval, 2004; Sacristán, 2011). O estudo de Ramos e Paranhos (2022, p. 73), sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n. 03/2018) e a BNCC (Brasil, 2018), mostrou que tal estratégia reducionista é perceptível nos documentos a partir de “[...] alguns hibridismos na linguagem, eficazes para distrair e confundir os/as leitores/as, que tomam de empréstimo vários conceitos elaborados e difundidos pelo pensamento educacional crítico”. Tal posição defende uma educação escolar centrada na operacionalização de determinados conhecimentos, critica a escola tradicional centrada em conteúdos teóricos e propõe uma virada epistemológica, ou seja, o conhecimento pro-

duzido na escola deve obedecer ao critério de funcionalidade e, portanto, ser eficaz na preparação para o bom desempenho e utilidade laboral.

É nesse sentido estratégico, que as competências se mostram como potentes em instrumentalizar a educação com “a formação de personalidades flexíveis, resilientes e empreendedoras de si” e reduzir a educação ao treinamento e avaliação de comportamentos eficazes para a realização de tarefas, desempenho e competitividade global (Ramos; Paranhos, 2022, p. 74). Tal forma reducionista de compreender os processos formativos é que se denomina de retrocesso formativo, ou seja, o problema não é ser competente, mas a redução das competências apenas ao saber fazer laboral.

Nos escritos de Zabala e Arnau (2010), Rué (2009) e Perrenoud (2000; 2004), por exemplo, é possível perceber o segundo posicionamento quanto à educação por competências. Nessa posição teórica, as competências na educação são originárias de uma ideia de formação integral emergente e construtiva no tocante ao modo como os estudantes operacionalizam o conhecimento aprendido na escola e levam essa máxima para a vida, trabalho e sociedade. Perrenoud (2000), por exemplo, fez estudos enfáticos quanto à defesa do ensino de competências na educação básica. Para ele, uma das coisas importantes para o sucesso escolar do estudante e para uma igualdade realmente decisiva, não é simplesmente conceber o ensino como a repetição de conhecimentos estáticos, mas sim aprender a identificar e resolver novos e complexos problemas de forma eficaz. Para isso, afirma ser necessária a modificação da organização escolar, as relações dos estudantes com o conteúdo, com o professor e os modelos didáticos, pois do modo como tradicionalmente o ensino é organizado, se produz mais fracasso escolar, despreparo e desigualdades. Seguindo tal premissa, defende que um dos princípios básicos da educação, tarefa das pedagogias diferenciadas, é ensinar ‘o saber mobilizar’ recursos para resolver questões em determi-

nados contextos e situações. A educação por competências seria, então, esse princípio básico, pois as competências remetem “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos” para resolver um determinado problema (Perrenoud, 2000, p. 30).

Com base na visão de que ensinar competências é ensinar a mobilizar recursos, conhecimentos, habilidades e atitudes em uma situação real/contextual está amparada a simpatia e acolhimento do ensino de competências nas escolas. Isso acontece, porque a educação por competência é apresentada como a resolução para o problema da insuficiência escolar (funcionalidade do conhecimento, formação integral) (Perrenoud, 2000; 2004; Zabala; Arnau, 2010), baixo desempenho nas avaliações internacionais de larga escala, desconexão do ensino com a sociedade do conhecimento e baixa empregabilidade (Zabala; Arnau, 2010; Ocde, 2014; Rué, 2009). Ensinar a mobilizar recursos seria, em tese, uma alternativa para a educação sair da imanência que gera insuficiência e fracasso escolar, já que permite aprender a utilizar/aplicar conhecimentos, esquemas cognitivos, atitudes e habilidades em situações diversas.

Para Zabala e Arnau (2010) no processo de desenvolvimento de uma ação competente, o foco reside na ação eficaz frente a uma tarefa nova e, para isso, é necessária a funcionalidade dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, atitudes). A forma inter-relacionada desses conteúdos explicita o que é entendido por formação integral a partir das competências e que promete o maior êxito dos estudantes no desempenho de suas funções laborais e, por isso, possibilidade de emprego. Na perspectiva da OCDE (2014) “sem o investimento adequado em competências, as pessoas definham à margem da sociedade, o progresso tecnológico não se traduz em crescimento econômico e os países não podem competir numa sociedade global cada vez mais baseada no conhecimento” e, portanto, na sociedade baseada no conhecimento ou sociedade do sé-

culo XXI, as competências são “a moeda global das economias” (OCDE, 2014, p. 10). Decorre dessa visão, a preconização da aprendizagem ao longo da vida de competências-chave ou úteis para potencializar a economia e para as pessoas terem melhores empregos e melhores condições de vida.

Em síntese, na primeira posição, o educação por competências é criticado por apoiar-se à duas vertentes, uma que dá muita ênfase ao desempenho, adaptabilidade e treinamento da ação (condutivismo), e outra que mascara seus objetivos, expressa no objetivo de melhoria da educação, com melhores empregos e condições de vida, porém também privilegia aspectos relacionados ao desenvolvimento econômico, competição, desempenho e esvaziamento do conhecimento por estimular políticas que selecionam conhecimentos úteis e funcionais para serem ensinados na escola. Na segunda posição, a educação por competências é aclamado porque, visto como uma mobilização, ação de resolver problemas em diversos contextos reais, potencializando o compromisso social da escola, já que não se ensina somente o conhecimento, mas a utilizá-lo de modo ativo e condizente com as expectativas da sociedade. A partir dessas duas posições, passe-se para a análise das 29 teses e dissertações a fim verificar o alinhamento de sua argumentação aos referenciais recorridos e, portanto, o seu posicionamento político-pedagógico.

Análise do posicionamento político-pedagógico de teses e dissertações no período de 2015 a 2019

Considerando os critérios supracitados de busca na BDTD (IBICT, S/D), foram encontrados 29 trabalhos publicados no período 2015-2019. Destes, 8 dissertações e 1 tese se encaixam no núcleo temático do ensino médio; 9 dissertações e 6 teses no núcleo temático geral da edu-

cação básica e, 3 dissertações e 2 teses referentes ao ensino fundamental. A grande maioria dos trabalhos estão vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação de instituições públicas (18), seguido das instituições privadas (5) e comunitárias (2). Destaca-se, também, a grande diversidade temática associada à discussão a respeito das competências, como tecnologias, educação sociemocional, comunicação, formação de gestores e professores, currículo, organização escolar e diferentes políticas educacionais (políticas públicas, políticas sociais, políticas de avaliação e políticas curriculares). Em razão disso, é notório que a educação por competências incide amplamente em diferentes esferas da produção do conhecimento e ações educacionais.

As teses e dissertações, em sua maioria, não explicitam claramente o seu posicionamento político-pedagógico, por isso, o mesmo foi deduzido a partir da análise do referencial teórico e de expressões utilizadas na argumentação, conforme quadro 1. Os argumentos em torno da defesa da educação por competências (9) propõem que o desenvolvimento de competências, oferece um ambiente favorável de aprendizagem, pois mobiliza as experiências dos estudantes na resolução de problemas e são indispensáveis nas várias situações que serão enfrentadas na sociedade, na escola, família e profissão. Segundo esses trabalhos, tal formação é uma demanda da sociedade da nossa época, estando atrelada a práticas e experiências, codificação e mobilização do conhecimento. Portanto, é uma fórmula de superação do ensino conteudista e necessária para os estudantes se destacarem ao longo da vida. Em resposta a crítica que aponta a impossibilidade de desenvolver competências na escola, alguns trabalhos mencionam trechos em que defendem que o desenvolvimento da competência é contextual. Ou seja, a competência é adaptável às situações em que ela é mobilizada, além disso, as competências são desenvolvidas em graus, assim, desenvolvê-las é um processo que não se acaba na escola. Desse modo, seria possível desenvolver graus de com-

petências na escola as quais seriam adaptáveis aos contextos fora dela. A argumentação que se alinha à defesa da educação por competências reproduz, desse modo, as expectativas em torno das competências voltadas à superação de uma educação ineficiente.

Quadro 1 - Expressões retiradas da argumentação das T (teses) e D (dissertações) que revelam posição política-pedagógica

Posicionamento	Quantidade	Expressões retiradas das dissertações e teses
Educação por competências como uma formação incompleta	17	“formação aligeirada”, “princípios capitalistas”, “adaptabilidade”, “limitações teóricas”, “empregabilidade”, “pragmatismo pobre”, “razão instrumental”, formação administrada”, “esvaziamento do currículo”, “limitação crítica”, “expressão ideológica”, “fundamentação no desempenho”, “lente empreendedora”, “ressignificação da teoria do capital humano”
Educação por competências como formação integral	9	“elemento mobilizador da criticidade”, “categoria cognitiva”, “ambiente favorável de aprendizagem”, “resolução de problemas”, “operacionalização do conteúdo”, “fundamentos para o desenvolvimento escolar”, “superação da educação conteudista”
Não foi possível identificar	3	--

Fonte: elaborado pelos autores.

Os trabalhos acadêmicos, nos quais a argumentação se alinha à crítica à educação por competências (17), explicitam que a formação está relacionada com uma semiformação representada pela visão neoliberal. No caso, os posicionamentos argumentam que a resolução de problemas defendida pela educação por competências tem um sentido muito restrito, porque o ensino da resolução de problemas centra-se em apenas alguns aspectos funcionalistas do desenvolvimento humano. A resolução de problemas de ordem tecnológica, científica, econômica, ética, política e religiosa, dentre outras, faz parte do desenvolvimento humano. É desse

potencial que nasce a ciência, o ser humano evolui e modifica o ser meio. Entretanto, existem muitas formas de resolver problemas e algumas delas não são aceitáveis eticamente. Assim, a capacidade de resolução de problemas é importante na educação escolar e o desenvolvimento dessa capacidade implica no desenvolvimento da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e, não somente, a aprendizagem de algumas técnicas independente de seus meios e finalidades.

A semiformação acontece ao banir ou menosprezar a complexidade, amplitude e responsabilidade diante dos problemas que os estudantes se deparam e irão se deparar ao longo da vida. Portanto, não existem receitas e não é possível adiantar muitos desses problemas. Por outro lado, é possível construir conhecimentos e princípios fundados no conhecimento historicamente elaborado para lidar com problemas complexos. Por essa razão, os argumentos encontrados nos trabalhos e que apontam problemas na educação por competências adjetivam-na como ‘formação aligeirada, administrada’ ou formação que ‘esvazia o currículo’. Como essa formação incompleta expressa objetivos embasados em um perfil ideológico neoliberal, é uma educação orientada por uma “lente empreendedora”, “princípios capitalistas” ou uma “expressão ideológica” e “reconfiguração do capital humano”. Além da associação da educação por competências com as teorias neoliberais, as teses e dissertações também associam as competências com a “ação”, “desempenho” e “adaptabilidade”, por isso, também são adjetivadas como “razão instrumental” e um “pragmatismo pobre”, por supervalorizar a ação, funcionalidade do conhecimento e a adaptação ao desempenho. Nisso, a educação por competências lembra os princípios do condutivismo e do tecnicismo.

Foi possível identificar, também, a adjetivação da educação por competências como “limitação teórica”. Essa limitação pode ser entendida em dois sentidos. No primeiro, a teoria das competências é considerada imprecisa, culminando num conceito vago, devido à ambiguidade e o

uso do termo em diferentes contextos. No segundo sentido, a limitação teórica está ligada à educação por competências centrar-se demasiadamente na promoção da prática e funcionalidade, deixando em segundo plano a importância do conhecimento historicamente elaborado.

Na argumentação das teses e dissertações em questão, as competências são entendidas a partir da ideia de mobilização, capacidade, habilidade, desempenho, condição para o desempenho, também desempenho ou execução habilidosa, quase todos relacionados, de forma genérica, com a ação, a capacidade ou habilidade de usar estratégias, conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver alguma questão no trabalho, sociedade e cotidiano. Assim, conforme quadro 2, ganham destaque as definições centradas na “capacidade de” (ser capaz, apto, ter condições para fazer ou realizar) e “mobilização” (por em movimento, em ação), as quais por vezes aparecem juntas. Assim, os conceitos utilizados estão associados ao potencial humano para realizar, agir, enfrentar, resolver problemas, participar, enfrentar, atuar, executar, desempenhar e responder, ou seja, ao seu potencial de compreender e agir. Nesse sentido é possível afirmar que para agir melhor é necessário compreender melhor, portanto, o acesso ao conhecimento historicamente elaborado e sistematizado nas ciências e nas artes é indispensável para a formação humana e a visão de que para ser competente basta saber fazer ou dominar algumas técnicas é equivocada. Entretanto, a presença das palavras ‘conhecimento’ e ‘saber’ não implica concordância com tal proposição.

As definições mapeadas são sugestivas do que se entende por competência, demonstrando o quanto a definição é aberta e, por vezes, teoricamente confusa e genérica, usada intencionalmente para supervalorizar a prática. A capacidade, habilidade, desempenho, atributos entre outros termos usados para defini-la podem demonstrar tanto confusão teórica quanto uma estratégia de comunicação (Ramos; Paranhos, 2022) porque tais termos têm uma mesma matriz teórica e, por vezes, são vistos como

sinônimos. Para Silva (2003), Sacristán (2011) e Santomé (2011), competência é mesma coisa que capacidade, habilidade, aptidão, qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver, fazer determinada coisa, desempenho e conhecimento, o qual é parcialmente inato, relacionado à inteligência e parcialmente adquirido. Entretanto, nas diferentes áreas (Silva, 2003; Santomé, 2011), a competência, em alguns momentos, é a mesma coisa que domínio, desempenho e capacidade, em outros momentos, é condição para o desempenho, habilidade, capacidade, condição inata e comportamento em determinada situação. Nesse sentido, usar tais termos para explicar o que é competência é redundante e na área da educação, há a necessidade de construções teóricas e debates sobre o uso desses termos.

Quadro 2 - Conceito de competência expresso nas teses e dissertações produzidas na área da educação no período 2015-2019⁶⁰

Capacidade de	<p>[...] mobilizar aquilo que se sabe para um determinado âmbito ou contexto para se realizar aquilo que se deseja ou que se projeta;</p> <p>[...] mobilizar-se diante de uma situação em que seja solicitado o 'agir';</p> <p>[...] de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles;</p> <p>[...] mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação;</p> <p>[...] que as pessoas põem em jogo em diversas situações reais de trabalho para resolver problemas;</p> <p>Aquilo que é útil para a realização de uma atividade específica, capacidade/habilidade de mobilização de conhecimentos para um contexto prático</p> <p>[...] um sujeito participar de forma eficaz e adequada em diversas comunidades de fala e de prática.</p>
----------------------	--

60 Cada conceito corresponde a um trabalho de tese ou dissertação, dois trabalhos não apresentaram um conceito, totalizando 27 conceitos sobre o que é competência.

Mobilização	<p>[...] do conhecimento num determinado contexto para realizar aquilo que se pretende fazer num determinado projeto. [...] do conhecimento numa determinada situação;</p> <p>[...] dos conhecimentos para o enfrentamento de uma situação com eficácia;</p> <p>[...] de conhecimentos para atuar em contextos singulares ou situações concretas;</p> <p>[...] do conhecimento, atitudes, habilidades, princípios em contexto da prática social e profissional;</p> <p>[...] de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida;</p> <p>[...] de conhecimentos [...] para execução de uma determinada tarefa;</p> <p>[...] de habilidades, conhecimento e atitudes.</p>
Conhecimento	<p>[...] prático e conteúdos que são usados no seu dia a dia e na profissão;</p> <p>[...] tático, imediato e prático para agir no cotidiano.</p>
Habilidade	<p>[...] de enfrentar demandas complexas, apoiando e mobilizando recursos psicossociais em um contexto particular.</p> <p>Desempenho ou execução habilidosa de ações propositais que estão relacionadas com as demandas do ambiente.</p>
Outros	<p>Conjunto de atributos que tornam uma pessoa qualificada para desempenhar alguma tarefa.</p> <p>Atuação integral para resolver problemas [...] em um contexto determinado com ética, de forma autônoma e eficiente ou de forma flexível com bom nível de desempenho.</p> <p>Atitudes, comportamentos e conhecimentos que são aplicados na resolução de uma problemática.</p> <p>Atributos flexíveis das pessoas, motivação e os aspectos da personalidade, saberes, habilidade para melhor desempenho.</p> <p>Domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes para responder a uma situação. Orquestração de esquemas, técnicas e saberes no momento de agir em um contexto coletivo.</p> <p>Combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes que se consideram necessários para um determinado contexto.</p>

Fonte: elaborado pelos autores.

Os trabalhos, que se alinham a literatura crítica quanto à educação por competências, chamam a atenção para os graus de funcionalidade (conhecimento útil e aplicável), o foco (no desempenho, ação, mobilização) e objetivos (técnicos, neoliberais) que estão implícitos na definição do termo. Essa afiliação teórica dialoga com as discussões

encontradas na literatura crítica das competências de pesquisadores tais como: Laval (2004; 2016), Ramos (2006; 2001) Paranhos e Ramos (2022), Silva (2003; 2018), Sacristán (2011). Por isso, é possível afirmar que a maioria das teses e dissertações analisadas concordam que a educação por competências é um retrocesso educativo, por ser incompleta, ideológica e limitada do ponto de vista teórico. Já as 9 teses e dissertações cujos argumentos se alinham a favor das competências tentam salientar a possibilidade de uma prática educativa que não aceita a passividade, o mau desempenho dos estudantes, os conhecimentos sem utilidade, a crescente desigualdade, o desemprego e que torna possível atender às exigências sociais e profissionais. Assim, tendem a defender a importância de um ensino integral para a resolução de problemas, a consideração de que é preciso ir além do conhecimento (conteúdo transmissível ao estudante) e envolver atitudes, comportamentos, habilidades; também julgam ser importante o estudante deter e desenvolver esses atributos para atuar ao longo da vida na sociedade democrática (coletividade), no pleno exercício da profissão (contexto particular) e cotidiano (coletivo e particular). Essa afiliação teórica-conceitual dialoga, principalmente, com os escritos de Zabala e Arnau (2010) e Perrenoud (2004;2000) e dos organismos internacionais (OCDE, Banco Mundial) e concordam com as justificativas postas na BNCC, principalmente para o Ensino Médio.

As teses e dissertações trazem principalmente como referencial teórico os escritos da autora brasileira Marise Nogueira Ramos e do sociólogo suíço Philippe Perrenoud, conforme a Tabela 1. A conceituação de competências elucidada por Perrenoud, de fato, exerce grande influência no que se entende por competências no âmbito brasileiro, inclusive, há algumas semelhanças com a definição proposta pela BNCC, por exemplo, a ideia de mobilização de conhecimentos, habilidade e atitudes.

Tabela 1 - Sistematização dos autores ou referenciais teóricos mais citados nas teses e dissertações em educação no período 2015-2019

Referencial teórico e/ou autores mais citados	Nº de trabalhos em que foram citados
RAMOS, Marise Nogueira	13
PERRENOUD, Philippe	13
Documentos nacionais da educação brasileira (BNCC, PCNs, LDB, DCNs, etc)	9
DUARTE, Newton	5
LAVAL, Christian	5
Organizações internacionais (Banco Mundial, OCDE, etc)	5
ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie	4
DELUIZ, Neise	4
SACRISTÁN, José Gimeno	4

Fonte: elaborado pelos autores.

Os escritos de Perrenoud argumentam a favor da educação por competências identificando-a como uma solução para o fracasso escolar. O autor é utilizado tanto para a defesa da proposta e ressignificação da conceituação de competência, quanto para apontar limitações na sua proposta. As obras de Perrenoud mais citadas foram: *Construir as competências desde a escola* (1999); *Dez novas competências para ensinar* (2002); *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza* (2001); e, *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (2002). Já a autora Marise Nogueira Ramos procura esclarecer se as competências representam autonomia ou adaptação, foca nos aspectos da teoria do condutivismo e do construtivismo e das apropriações que são feitas na educação escolar do modelo de competências da área profissional. As obras dela mais citadas são: *É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo* (2003); *Cultura e Competências na Contemporaneidade: do conhecer ao saber-ser* (2004); e, *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* (2006; 2001).

É possível perceber que há a ocorrência de outros autores como: Newton Duarte, Françoise Ropé e Lucie Tanguy, Christian Laval, José Gimeno Sacristán, os quais são autores importantes para o desenvolvimento das críticas quanto à educação por competências. Christian Laval e José Gimeno Sacristán fazem importantes reflexões sobre o neoliberalismo, competitividade e o ideário da educação por competências; Françoise Ropé e Lucie Tanguy, estudam o uso da noção de competências na escola e na empresa; e Newton Duarte tem estudos sobre a apropriação e vinculação das ideias pedagógicas construtivistas com o ideário neoliberal.

Os documentos nacionais que regem a educação brasileira (leis, diretrizes e a BNCC), são também utilizados, sendo o terceiro referencial que mais se repetiu. As organizações internacionais, como a OCDE e sua proposta no projeto DeSeCo e a educação para o século XXI da Unesco também se mostraram como referenciais importantes. Nesse contexto, a afiliação teórica-conceitual das teses e dissertações quanto a educação por competências é expressa no referencial de Marise Nogueira Ramos e Philippe Perrenoud; o conceito de competência é trazido das explicações e definições da OCDE, da BNCC e, principalmente, em Perrenoud quanto ao favorecimento da ideia de funcionalidade do conhecimento e mobilização de recursos cognitivos (conhecimentos, habilidades, atitudes). Marise Nogueira Ramos é utilizada para sinalizar a limitação da proposta de educação por competências e, também, para apontar a transposição do conceito de competências da área profissional para a educação escolar.

A afiliação teórica-conceitual, a elucidação conceitual, assim como, o alinhamento da argumentação com os posicionamentos a favor e/ou contra, apontam para objetivos da adoção da proposta da educação por competências na educação básica brasileira. Por uma matriz mais construtivista, como é identificado nas propostas de Perrenoud (2004), Zabala e Arnau (2010), a educação por competências

tem por objetivo resolver alguns problemas educacionais, ou seja, promover a superação de uma educação tradicional e propedêutica. Pela matriz teórica condutivista na visão de Ramos (2006; 2001) e Silva (2003), a educação por competências atende aos objetivos ligados ao desempenho e ao comportamento cuja herança está na Pedagogia por Objetivos.

Nessa perspectiva, os conhecimentos, habilidades, atitudes são confundidas com o próprio desempenho, comportamento, ação e atuação. Torna-se não uma formação, mas adestramento humano, na medida em que são selecionados e definidos previamente padrões de ação e atuação para treinar os estudantes e verificar sua aprendizagem em avaliações nacionais e internacionais. Tais padrões são seguramente reduzidos a critérios medíveis, portanto, observáveis; o objetivo não é apenas avaliar por esses critérios, mas também obter uma quantidade, expressa em números, de desempenhos eficazes que darão status competitivo à escola, país ou região, atestando sua qualidade; oferece aos estudantes status de preparado para enfrentar situações na vida real, ou seja, na prática social e profissional. Por uma matriz socioeconômica ou neoliberal, como é possível apontar principalmente a partir de Laval (2004), Sacristán (2011), Ramos (2001; 2006) e Silva (2003), as competências na educação têm como principal objetivo a eficiência e o desempenho para tentar cumprir a promessa de formar um ser humano empregável, apto ou adaptável para ser aceito em qualquer emprego (formal e informal) e passar a falaciosa visão de que não há desemprego e desigualdades sociais, há um sujeito culpado por não ter desenvolvido os níveis de desempenho oferecidos pela escola.

Basicamente, os objetivos da educação por competências no contexto brasileiro, conforme quadro 3, refletem os objetivos do condutivismo e neoliberalismo ou refletem uma visão mais otimista e construtiva da educação.

Quadro 3 - Objetivos da educação por competências segundo as teses e dissertações

	Objetivos
Visão crítica	<ol style="list-style-type: none">1. Oferecer uma educação pautada no conhecimento fragmentado.2. Contribuir para retirar das classes populares a possibilidade de apreensão dos conhecimentos teóricos.3. Introduzir um sentido prático para as aprendizagens escolares, esvaziando o conhecimento.4. Adequar a educação dos países em desenvolvimento, como é o caso brasileiro, aos imperativos de subordinação do capital para atender às demandas do mundo de trabalho, desconsiderando as condições científicas e tecnológicas.5. Massacrar as capacidades críticas.6. Estimular a criação de trabalhadores flexíveis, adaptados à nova dinâmica de produção do capital, transformando-os em cumpridores de múltiplas tarefas instrumentais.7. Servir para o avanço e reprodução do capitalismo assim como manter a educação guiada pelo mercado capitalista8. Formar pedagogicamente alunos para posteriormente se transformarem em força de trabalho qualificada, porém, sem uma consciência autônoma.9. Servir ao capital, a empresa e o âmbito profissional.10. Fragmentar a formação e elevar a qualificação técnica dos futuros trabalhadores.11. Adaptar a formação humana aos fins do mercado em um processo de treinamento das ações e atuação.12. Formar o trabalhador flexível e empresário de si, perspectiva relacionada ao neoliberalismo com a instrumentalização do ser humano e de suas emoções e secundarização do conhecimento refletido nas políticas educacionais.13. Atender as exigências do projeto neoliberal, tendo em vista a reestruturação produtiva que visa formar indivíduos flexíveis, adaptáveis e empreendedores e ocultar as verdadeiras bases da desigualdade sociais.14. Conformação ética e moral dos futuros trabalhadores dentro da hegemonia vigente, pavimentando os caminhos legais para o desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes condizentes com a sociabilidade da classe dominante.15. Preparar os indivíduos para desempenhar papéis, funções e instrumentalizar a razão.

Visão otimista	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação para a cidadania, mobilização de saberes e pensamento crítico. 2. Oferecer uma educação ativa no processo de aprender. 3. Preparar para a resolução de problemas e pôr o sujeito como ativo no processo. 4. Favorecer o engajamento do estudante e melhorar o desempenho na execução das tarefas. 5. Educar para demandas da sociedade contemporânea, para atender o mundo que hoje se define pela tecnologia e mídias. 6. Desenvolver no ser humano uma postura ativa, analítica e atuante. 7. Servir como uma educação para além de fins lucrativos centrada na comunidade crítica democrática. 8. Estimular nos alunos competências para um melhor desempenho escolar e “formar indivíduos mais autônomos, protagonistas e, portanto, verdadeiros cidadãos” 9. Desenvolver nos alunos comportamentos flexíveis que os capacitem a aprender a aprender continuamente. Assim, tornar-se-ão os mais empregáveis possíveis diante da instabilidade socioeconômica. 10. Adaptar o sujeito à realidade. 11. Ensinar a mobilização de conhecimentos para atuar e resolver problemas em situações concretas 12. Aproximar as políticas educacionais com as demandas sociais contemporâneas. 13. Contribuir com o desempenho da escola, dos gestores e dos alunos, impactando nos resultados e proporcionando melhorias 14. Educação que busca perceber o sujeito como autônomo, socializado, comunicativo “cujas estruturas lógicas e de consciência foram se construindo enquanto atuava sobre o mundo dos objetos”
-----------------------	--

Fonte: elaborado pelos autores.

A maioria das teses e dissertações analisadas, pontuam que a educação por competências responde aos objetivos de retirar os direitos dos mais pobres quanto ao acesso ao conhecimento, negar a formação realmente humana tornando-a instrumento de domínio da técnica para a empregabilidade e conformar o sujeito dentro dessa lógica para naturalizar as desigualdades sociais, o desemprego e a falta de condições mínimas de sobrevivência. Os objetivos quanto à educação por competências elucidados pelos trabalhos 2, 5, 8, 12, 13, 14 e 15 representam o ideal postulado principalmente pela matriz neoliberal.

A fragmentação da formação humana, consequência de uma pedagogia predominantemente prática, têm como real objetivo treinar o comportamento humano para a resolução de problemas e execução de determinadas tarefas. A concentração da educação por competências, nesse aspecto, fica no resultado final do processo educacional, ou seja, no desempenho que foi desenvolvido e que deverá ser eficaz para realização de futuras tarefas. A avaliação desse desempenho/ação se converte em princípios observáveis. Essa ideia é possível identificar nos trabalhos 19, 25 e 28. Não exclusivamente, mas de forma nítida, esses objetivos remetem a matriz condutivista, principalmente, na ideia de preparar para o desempenho, impactar os resultados escolares e tornar o ser humano apto para resolver problemas.

Por fim, têm os objetivos manifestos pelas teses e dissertações que compreendem a educação por competências como possível solução para reformar a educação escolar e superar o conteudismo, a passividade e a falta de funcionalidade do conhecimento. Por essa visão, ao contrário de massacrar as capacidades críticas e a formação humana, negar direitos de aprendizagem e naturalizar as desigualdades, a educação por competências teria como objetivo desenvolver a autonomia, a postura crítica e analítica para a atuação na democracia, na coletividade, na prática social e profissional. Corroboram com essa leitura, os objetivos apontados nos trabalhos 16, 17, 18, 21, 25, 26 e 27. Por essa visão, a educação por competências objetiva ser uma educação inovadora para o século XXI, a qual promete seguir os preceitos construtivistas ao mesmo tempo que proclama desenvolver o ser humano para se adaptar às demandas sociais, profissionais, empresariais e tecnológicas.

A maioria das teses e dissertações analisadas (17) permite a compreensão de que na educação brasileira a educação por competências vai ou tende a atingir objetivos negativos, considerando que a educação escolar tem como finalidade a formação humana. Atualmente, os objetivos da

educação por competências são uma mescla de suas matrizes de origem, podendo um objetivo representar ideais do construtivismo, neoliberalismo e condutivismo. O fato é que são matrizes diferentes e antagônicas. Por outro lado, há trabalhos e referenciais teóricos que estudam a educação por competências com um olhar otimista. Dessa forma, evidencia-se na amostra das teses e dissertações em Educação no período de 2015-2019, que é possível compreender a educação por competência de diferentes lugares teóricos, seja para a sua defesa como formação integral, seja para a acusação de semiformação. Entretanto, destaca-se que a maioria dos trabalhos analisados sinalizam para as fragilidades, equívocos e incompletude da educação por competências como proposta de formação humana.

Considerações finais

A maioria das pesquisas acadêmicas (17) analisadas se alinham à visão de que a educação por competências é um retrocesso formativo. Tais pesquisas evidenciam a impossibilidade de desenvolver competências no âmbito escolar, a ideia da falsa empregabilidade e o problema da extrema preocupação com a prática e a funcionalidade. Termos como ‘flexibilidade’, ‘adaptação’, ‘fragmentação do saber’, ‘massacre das capacidades críticas’ e da ‘formação humana’ e ‘ideais neoliberais’ foram os mais usados para designar a função e objetivos que a educação por competências tende a seguir e atingir. Na afiliação teórica-conceitual, esses 17 trabalhos evidenciam o conceito de competências para enfatizar, de modo intencional ou não, a funcionalidade e a origem do termo, a fragilidade e confusão conceitual e a fácil adoção pelo discurso capitalista.

As definições de competências são parecidas tanto nos trabalhos que desenvolvem uma aceitação do termo e da proposta da educação por competências (9), quanto nos trabalhos que apontam limitações da

educação por competências (17). As definições mais utilizadas são capacidade, habilidade, aptidão, desempenho, domínio, atuação, ação, mobilização ou soma de recursos (conhecimentos, habilidades, atitudes, esquemas, comportamentos, emoções) para resolver um problema, desempenhar uma função, realizar uma tarefa com êxito em um contexto determinado, coletivo, particular, social e profissional. Essas definições dialogam com a sistematização das definições de competências postas por Zabala e Arnau (2010, p.36-39) e representam a conclusão de que a noção de competência é pragmática, funcional e centrada na ação e desempenho.

Os trabalhos que aceitam o termo competência e/ou defendem a educação por competência evidenciaram uma visão mais construtivista acerca da proposta, a qual é fundamentada principalmente por Perrenoud, documentos da OCDE e BNCC. É enfatizado a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas como a expressão da autonomia, das capacidades críticas e da formação dos cidadãos do futuro para a democracia e prática profissional. O que chama atenção nessa perspectiva, é a reprodução da promessa de superação da ineficiência da escola tradicional difundida pelas organizações internacionais e o antagonismo do posicionamento político-pedagógico das teses e dissertações que foram analisadas. Enquanto os posicionamentos que apontam as limitações do modelo de competências delineiam que a consequência é a negação da formação humana, os posicionamentos que aceitam o modelo apontam as consequências que afirmam a possibilidade de uma melhor formação.

As políticas educacionais, como a BNCC, fundamentada pelas competências, se tornam predominantemente técnicas e instrutivas, pois reduzem todos os problemas da educação ao desenvolvimento de competências para um mundo empregável. O posicionamento político-pedagógico das teses e dissertações e seus referenciais corroboram

essa conclusão. Elas dizem que a educação por competências não é uma noção nova para uma nova realidade educacional, já que está presente no Brasil, desde os anos 90 e até agora, ao que parece, contribuiu muito pouco para a tão almejada qualidade da educação. Portanto, é importante que a BNCC seja compreendida por meio de um olhar crítico e não ingênuo, pois é descabido acreditar que a complexidade dos problemas educacionais brasileiros serão resolvidos apenas pela definição de uma base nacional ancorada no desenvolvimento de competências.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel. Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente. In: RUÉ, Joan; ALMEIDA, Maria Isabel. **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER; Edmée. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 233-250, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/favero-tonieto-consalter.html>. Acesso em: 23 set. 2023.

IBICT. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações**. Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, s/d.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LAVAL, Christian. A Pandemia de Covid-19 e a Falência dos Imaginários Dominantes. **Mediações**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 277-286, mai./ago., 2020. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/39870>.

Acesso em: 27 mar. 2023.

LAVAL, Christian. As raízes históricas do neoliberalismo ou o nascimento do homem econômico. In: Neoliberalismo e a razão do comum. Universidade de São Paulo. **Anais de conferência**. São Paulo: [s. n], 2016, p. 1-57. Disponível em: https://www.academia.edu/30165467/Neoliberalismo_e_a_raz%C3%A3o_do_comum_Confer%C3%AAnncias_de_Christian_Laval_na_FFLCH_USP. Acesso em: 29 abril. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 34, n. 72, p. p. 303-319, dec. 2018a. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59762>. Acesso em: 15 maio 2023.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OCDE. **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida**: uma abordagem estratégica das políticas de competências. São Paulo: Fundação Santillana, 2014. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/new/biblioteca_IAA_04_melhores_competencias_melhores_empregos_melhores_condicoes_de_vida.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimento. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 47-61

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3,

p. 26-35, set. 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/573>. Acesso em: 20 jun. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira.; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 7 abr. 2023.

ROPÉ, Françoise. A validação das aquisições profissionais entre experiência, competência e diplomas: um novo modo de avaliação. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 209-2015.

ROPÉ, Françoise. **El modelo de las competencias en la escuela y en la empresa**. Serie Encuentro y Seminarios. Paris, 1994. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=El+modelo+de+las+competencias+en+la+escuela+y+en+la+empresa&btnG=>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno, et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-64.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento? IN: SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 161-197.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Competências: a pedagogia do “Novo Ensino Médio”**. 2003. 305 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. 22, out. 2018. p. 1-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 dez. 2023.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto; SILVA, Diocélia Moura da. A Magia Das Competências Na Educação Básica. *In*: Fávero, Altair Alberto; Tonieto, Carina; Consaltér, Evandro; Centenaro, Junior Bufon. (Org.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022. p. 137-156.

ZABALA, Atoni.; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Altair Alberto Fávero

É Pesquisador Produtividade do CNPq, possui Pós-Doutorado (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UA-EMéx), Doutorado em Educação (UFRGS), Mestre em Filosofia do Conhecimento (PUC/RS), Especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF) e Graduado em Filosofia (UPF). Professor e pesquisador no Curso de Filosofia, Mestrado e Doutorado em Educação da UPF. Desenvolver os projetos de Pesquisa *Docência Universitária e políticas educacionais* (em andamento desde março de 2012) e *Políticas Curriculares para o Ensino Médio* (em andamento desde outubro de 2020). É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES/PPGEduUPF) e Integra o Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GIEPES/Unicamp). Membro do Grupo Interinstitucional EMPesquisa e pesquisador do projeto “A reforma Ensino Médio com a Lei 13415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio”. **E-mail:** altairfaver@gmail.com

Carina Toniato

Pós-doutora em Educação (UPF). Doutora em Educação (UPF), Mestre em Educação (UPF/Bolsista Capes), especialista em Gestão Educacional (UFSM), graduada em Filosofia (UPF), pesquisadora e vice-coordenadora no Projeto de Pesquisa *Docência Universitária e políticas educacionais*. Professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS/Campus de Ibirubá). Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universida-

de de Passo Fundo - RS/Brasil e ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GIEPES, ligado à Unicamp. Membro do Grupo Interinstitucional EMPesquisa e pesquisador do projeto “A reforma Ensino Médio com a Lei 13415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio”.
E-mail: tonieto.carina@gmail.com

Caroline Simon Bellenzier

Doutoranda em Educação e Mestre em Educação (PPGEdu/UPF) – Linha de Políticas Educacionais, Especialização em Supervisão Educacional pela Universidade de Passo Fundo (2018). Graduada em Letras – Português, Inglês e respectivas literaturas (UPF), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa “Políticas para Docência Universitária” e “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”. **E-mail:** carolsimon@hotmail.com

Junior Bufon Centenaro

Doutor em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGEdu/UPF na linha de Políticas Educacionais. Mestre em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGEdu/UPF na linha de Políticas Educacionais; especialista em Espiritualidade (Itepa Faculdades). Licenciado em Filosofia (UPF). É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa “Políticas para Docência Universitária” e “Políticas para o Ensino Médio”. **E-mail:** juniorcentenaro93@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Ademilson de Sousa Soares

Pós-doutorado em Educação (PUCMinas). Doutor em Educação (UFMG). Graduado em Filosofia (PUCMinas). Professor Associado IV, atua em cursos de graduação e de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI-FAE-UFMG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES-UPF. Editor-chefe da Editora Selo FaE (FaE-UFMG). Coordenador do projeto financiado pela FAPEMIG intitulado: “Análise das políticas para Educação Infantil a partir do pensamento de Hannah Arendt”. Coordenador da pesquisa em andamento “Metapesquisa no campo dos estudos da infância entre 2000 e 2024”. E-mail: pacosoares65@gmail.com

Adriana Costa

Doutoranda em Educação no PPGEduc/UPF (ingresso em agosto 2021), Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Especialista em Docência na Educação Básica pelo Instituto Federal - Campus Vacaria, Especialização em Psicopedagogia (Uninter) e Graduação em Pedagogia. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF), no qual participa dos projetos de pesquisa “Políticas para Docência Universitária”.

E-mail: costaadri76@gmail.com

Ana Carolina Leite da Silva

Doutoranda em Educação (UPF – Bolsista Capes), Mestre em Educação (UPF - bolsista CAPES), Especialização em Supervisão (UPF),

Graduação em Pedagogia (UPF). Professora da Educação Básica na rede privada e pública. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior- GEPES/PPGEdu/UPF. **E-mail:** 97203@upf.br

Ana Lucia Kapczynski

Mestre em Educação (UPF), Graduada em Filosofia (Bacharelado/IFIBE e Licenciatura/UPF). Professora de Educação Infantil na rede municipal de Passo Fundo. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior- GEPES/PPGEdu/UPF. **Email:** anakapczynski@gmail.com

Ana Luiza Fochesatto

Graduanda no curso de Psicologia pela Universidade de Passo Fundo, ex bolsista do projeto de extensão Programa Educação pelo Trabalho em Saúde - PET-Saúde (UPF). Atuou como presidente da Liga de Saúde Mental do Hospital de Clínicas de Passo Fundo (LISAM-HCPF) e secretária da Liga Acadêmica de Psicologia Social e da Saúde (LAPSS-UPF). Atualmente faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS) e do projeto de extensão Indivíduos e Famílias em Transformação: tecendo redes de cuidado (InFaT-UPF).

E-mail: anafochesatto03@gmail.com

Ana Paula Pinheiro

Doutoranda em Educação no PPGEdu/UPF (ingresso em agosto de 2020), Mestre em Educação (UFFS - Campus de Erechim), Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica (Gama Filho), Especialização em Educação Ambiental (FURG), Especialização em Mídias na Educação (UFRGS) e Especialização em AEE pela Faculdade de Educação

São Luís. Graduação em Educação Física (UPF), em Pedagogia (UPF) e em Ciências Biológicas (Uniasselvi). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS).

E-mail: anapaulapinheiro25@gmail.com

Antônio Pereira dos Santos

Mestrando em Educação (UPF), Graduado em Filosofia (Bacharelado/IFIBE e Licenciatura/UPF). Coordenador de Pastoral Escolar no Colégio Bom Conselho. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa “Políticas para Docência Universitária” e “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”. **E-mail:** antoniops1993@gmail.com

Aristeo Santos López

Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (2005), doutorado em Educação pela Unicamp (1997), Mestre em Administração de Empresas (1991) e em Educação Superior (1987) pela Universidad Autónoma del Estado de México (1991), Especialista em Motivação e Direção de Recursos Humanos (UAEMéx), Especialista em Administração e Organização de Instituições Educativas (ISCCEEM/Toluca/México) e licenciado em Psicologia pela Universidad Autónoma del Estado de México (1981). Coordena o convênio entre a Universidade de Passo Fundo (UPF) e a Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). **E-mail:** arisan3@gmail.com

Camila Chiodi Agostini

Doutoranda em Educação no PPGEdU/UPF (ingresso em agosto de 2020), Mestre em Ciências Humanas pela Universidade Federal da

Fronteira Sul (UFFS - Campus de Erechim), Especialização em Direito Público (IMED). Graduação em (ULBRA - Campus Carazinho). Graduada em Pedagogia pela Universidade (Anhanguera - Passo Fundo). Servidora Pública Federal da Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, Campus Passo Fundo. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF. **E-mail:** camila.chiodi.agostini@gmail.com

Carina Copatti

Professora Adjunta do Departamento de Educação, Política e Sociedade, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-doutora, bolsista PNPd Capes na linha de pesquisa Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação - UFFS, campus Chapecó. Doutora em Educação nas Ciências (UNIJUÍ), Mestra em Educação (UPF), graduada em Geografia (UPF) e em Pedagogia (UNINTER). Foi avaliadora no Programa Nacional do Livro Didático nas seguintes edições: PNLD 2017; PNLEM 2018; PNLD 2019; PNLD 2020; PNLD 2021 - objeto 1 e objeto 2. Foi coordenadora adjunta na avaliação dos livros didáticos no PNLD 2019, versão de adequação à BNCC. Concentra suas pesquisas na área de Geografia e Educação, principalmente nos seguintes temas: Políticas educacionais, livro didático, diversidades, educação geográfica e pensamento geográfico de professor.

E-mail: carina.copatti@gmail.com

Carmem Lúcia Albrecht da Silveira

Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduada em Pedagogia pela UPF. Especialista em Metodologia do Ensino do

Primeiro e Segundo Graus e especialista em Supervisão Escolar. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Carazinho e atua no Curso Técnico em Secretária Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha/Centro de Referência de Carazinho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliações externas, IDEB, qualidade da educação pública, políticas da educação pública, formação do professor na educação superior e história da educação brasileira. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil. **E-mail:** carmem.albrecht@hotmail.com

Catiane Richetti Trevizan

Mestranda em Educação (UPF), Especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia (UPF), Graduada em Pedagogia (UPF). Foi secretária de saúde do Município de Paraí/RS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa “Políticas para Docência Universitária” e “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”. E-mail: catitrevizan@hotmail.com

Chaiane Bukowski

Doutora em Educação no PPGedu/UPF, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Especialização em Educação Integral pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anglicana de Erechim. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas

em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa “Políticas para Docência Universitária” e *Políticas Curriculares para o Ensino Médio* (em andamento desde outubro de 2020).

E-mail: chaiane_bukowski@yahoo.com.br

Daianny Madalena Costa

Doutora e Mestre em Educação (UNISINOS), Graduada em Ciências Sociais (UNISINOS). Professora permanente do Programa de Gestão Educacional, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – Mestrado Profissional (MPGE), Pesquisadora junto à linha de pesquisa Políticas, Sistemas e Organizações. Coordena o projeto de pesquisa “Gestão educacional: influências político-organizativas e mobilizações do assessoramento pedagógico-colaborativo”. Participa do grupo de pesquisa Desenvolvimento Social, Inclusão e Cidades Educadoras”, junto ao MPGE. **E-mail:** daiannycosta@hotmail.com

Daniê Regina Mikolaiczik

Doutoranda em Educação no PPGEduc/UPF (ingresso em agosto de 2022), Mestre em Educação pela UPF. Especialização em Teorias e Metodologias da Educação pelo IFRS - Campus Sertão. Graduação em Pedagogia pela UFFS - Campus Erechim. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS).

E-mail: danie.regina@yahoo.com.br

Daniela Biavatti

Formada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo (2023). Atualmente é professora de Educação Infantil no município de Casca/RS, e idealizadora da Brinquedoteca Quintal do Mundo, também na

cidade de Casca/RS. É integrante do GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR (GEPES - UPF/RS). O GEPES/UPF está ligado ao GEPES nacional com sede na Unicamp e ao Grupo Internacional de Estudos sobre Educação Superior (GIEPES).

E-mail: biavattidaniela@gmail.com

Darciel Pasinato

Pós-doutor em Educação (UFSM). Doutor em Educação (UNISINOS). Mestre em Educação (UPF). Especialista em Supervisão Educacional (UPF). Especialista em Orientação Educacional (UPF). Graduado em História (UPF). Graduado em Pedagogia (UNINTER). Pesquisador e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), RS, Brasil. Vice-coordenador do Grupo de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar (PPGEe), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – RS/Brasil. Membro da Rede Temática Internacional de Investigação de Educação Rural (RIER), México. Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação (POVO DE CLIO/UFSM). **E-mail:** darcielpasinato1986@gmail.com

Diego Bechi

Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Possui graduação em Filosofia (2007), especialização em Metodologia para o Ensino da Filosofia (2009) e mestrado em educação (bolsista Capes) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF), na linha de Políticas Educacionais (2013). É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS). Desde 2004 é pro-

fessor titular na rede municipal de ensino de Tapejara - RS (20hs semanais). Foi professor (convidado) pela área de Ética e Conhecimento na Universidade de Passo Fundo. **E-mail:** diego_bechi@yahoo.com.br

Diocélia Moura da Silva

Mestre em Educação no PPGEdu/UPF (2021). Graduação em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo (2018). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior GEPES/UPF, no qual participa do projeto “Políticas para o Docência Universitária”. **E-mail:** dioceliamoura@gmail.com

Douglas Barbosa Werneck

Doutorando em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGE-FAE-UFMG. Mestre em Ciências Humanas (UFVJM). Graduado em Pedagogia (UFVJM) e Bacharel em Ciências Humanas (UFVJM). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil - NEPEI – UFMG e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES-UPF. **E-mail:** dbw146@yahoo.com.br

Eldon Henrique Muhl

Licenciado em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo (1976). Mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou estágio pós-doutoral no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professor aposentado da Universidade de Passo Fundo e colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Fundamentos da Educação, investigando os seguintes temas: filosofia da educação, teorias educacionais, teoria crítica, direitos humanos e educação, racionalidade e formação de professores. Foi diretor da Faculdade de Educação por dois mandatos e coordenador do

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado em Educação. É associado do Centro de Educação e Assessoramento Popular-CEAP-Passo Fundo, membro da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo e da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. **E-mail:** eldon@upf.br

Fernanda Câmpera Clímaco

Doutoranda em Educação pelo PPGE-FAE-UFMG. Mestre em Educação, Gestão Social e Desenvolvimento Local (UNA). Graduada em Pedagogia (PUC/MG). Especialista em Construtivismo e Educação pela FLACSO, Argentina, em parceria com a UAM - Universidad de Madrid. Pós-graduada em Infância, Cultura e Práticas Formativas (FUMEC). Foi formadora regional do MEC no PNAIC Educação Infantil pela UEMG e redatora voluntária da BNCC MG no âmbito da educação infantil. **E-mail:** fernanda.climaco@gmail.com

Herbert Glauco de Souza

Doutor em Educação (UFMG), Mestre em Educação (UFMG). Possui Graduação em Pedagogia (UFMG). Professor Substituto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, atuando na área de Política e Gestão Educacional. Realiza estudos nas áreas de Filosofia da Educação, Filosofia Política, Trabalho e Educação, Cinema e Educação, Política Educacional. Pesquisador, membro desde agosto de 2009, da Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (RIMEPES), atuando ad honorem pela RIMEPES na organização de eventos (I, II, III e IV Colóquios), na construção de projetos de pesquisa e de cooperação internacional. **E-mail:** herbert.souza@ufop.edu.br

Jerônimo Sartori

Estágio pós-doutoral pelo PPGEduc/Faed/UPF (2019). Doutorado em Educação pelo PPGEduc/Faced/UFRGS (2009), Mestre em Educação pela PUCRS (1995). Especialização em Supervisão Escolar pela Faed/UPF (1986). Graduação em Ciências - LC pela UPF (1978). Graduação em Biologia - LP pela FEAUC/Concórdia-SC (1982). Professor aposentado na educação básica da rede estadual do RS. Atuou como professor na UPF de 1991 a 2010: no Campus São Gabriel/Unipampa de 2010 a 2012 e, atualmente, atua na graduação e no PPGPE no Campus Erechim/UFFS. Professor pesquisador líder de grupo de pesquisa. **E-mail:** jeronimo.sartori@uffs.edu.br

João Marcelo dos Santos Pereira

Doutorando em Educação pelo PPGE-FAE-UFMG. Mestre em Educação pelo PPGE-FAE-UFMG. Graduado em História pela FAFICH/UFMG com formação complementar em Ciências da Educação. Atuou como professor na Educação Básica (Ens. Fundamental II e Ens. Médio) da Rede Privada de BH entre 2005 e 2023. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI-FAE-UFMG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES-UPF. **E-mail:** jonymarcel@hotmail.com

Larissa Morés Rigoni

Mestre em Educação (UPF), Especialização em Gestão Escolar (2019) pela Uniasselvi, graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo (2018), participou do Grupo de Pesquisa sobre Docência Universitária coordenado pelo Prof. Dr. Altair Alberto Fávero (2014-2015). Atualmente é professora de Educação Infantil no município de Paraí/RS e professora de Ensino Fundamental I no Colé-

gio Mater Amabilis - Rede Sagrado de Educação no município de Nova Araçá/RS. É integrante do GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR (GEPES - UPF/RS). O GEPES/UPF está ligado ao GEPES nacional com sede na Unicamp e ao Grupo Internacional de Estudos sobre Educação Superior (GIEPES). **E-mail:** moreslarissa@gmail.com

Leandro Tuzzin

Doutor em Educação (UPF). Mestre em História (UPF). Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior (Anhanguera). Especialista em Docência em Saúde (UFRGS). Graduação em Filosofia (UPF). Graduação em Direito (Anhanguera). Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Coordenador Acadêmico do Campus Passo Fundo da UFFS. Coordenador Técnico do Teste de Progresso da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM). **E-mail:** leandro.tuzzin@uffs.edu.br

Lidiane Limana Puiati Pagliarin

Doutora em Educação na Universidade de Passo Fundo, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Licenciada em Pedagogia pela UFSM. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul e do projeto de pesquisa Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais. Atuou de 2009 a 2015 como professora de rede municipal de ensino e atualmente é professora de diversos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Erechim. Centra seus estudos nas seguintes temáticas: formação de professores, políticas educacionais, aprendizagem da docência, docência na educação superior, coordenação pedagógica em escolas. Integrante do Grupo de

Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil. E-mail: lidianepuiati@hotmail.com

Lucas Marmentini

Graduando em Psicologia (UPF), atuou como presidente da Liga Acadêmica de Psicologia Social e da Saúde (LAPSS) e ligante da Liga de Saúde Mental do Hospital de Clínicas de Passo Fundo (LISAM-HCPF). Ex bolsista PAIDEx do projeto de extensão Equoterapia (UPF). Atualmente faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS) como bolsista CNPq. E-mail: lucasmarmen2609@gmail.com

Lucas Ramos Martins

Doutor e Mestre em Educação pelo PPGE-FAE-UFMG na linha de pesquisa Infância e Educação Infantil. Graduado em Pedagogia pela mesma instituição, teve formação complementada por intercâmbio internacional em Universidade do Algarve/PT. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPEI/FAE/UFMG) e o grupo Territórios, Educação Integral e Cidadania da Faculdade de Educação (TEIA/FAE/UFMG). Atua como docente e em projetos de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de criança, infância e Educação Infantil; Pedagogia crítica, formação docente e ações afirmativas. E-mail: lucasramosmartins@yahoo.com.br

Marcio Giusti Trevisol

Doutor em Educação na Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Ética e Filosofia Política (UFSC). Especialista em metodologia do Ensino de Filosofia para Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduado

em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI). Atualmente é professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), atuando nas áreas de filosofia e sociologia. Desenvolve atividades de extensão Universitária com enfoque a formação de professores das redes pública e privada de ensino. Na pesquisa, desenvolve estudos na área da educação e comunicação. Atualmente é líder do grupo de pesquisa “Comunicação, Mídia e Sociedade”. Membro e pesquisador do grupo de pesquisa GEPES –UPF (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior). Participa da Rede ibero-americana de estudos e pesquisas em políticas, processos de educação superior – RIEPPES – Unoesc/ Unicamp e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPES SUL, ambos sediados na PPGEd da Unoesc. **E-mail:** marcio.trevisol@unoesc.edu.br

Marcio Pedroso Juliani

Doutorando em Educação no PPGEd/UPF (Bolsista Capes - ingresso em 2021/2). Mestre em Administração pela Atitus Educação - Passo Fundo/RS (2016). Graduação em Tecnologia em Gestão de Marketing (UNOPAR) e em Administração pela UPF, MBA em Gestão de Pessoas pela Atitus Educação Passo Fundo (2009), MBA Executivo Internacional com Ênfase em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas/ Universidade da Califórnia/EUA (2012), e Pós-MBA em Inteligência Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas (2012). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES – UPF, desde 2021. **E-mail:** 1239@upf.br

Paola de Castro dos Santos

Mestranda em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE-FAE-UFMG). Graduada em Educação Infantil pela Universidade Fe-

deral de Viçosa (UFV/MG). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPEI/FaE/UFMG). Analista Técnica na Gerência de Educação do Serviço Social do Comércio (Sesc em Minas). **E-mail:** paoolacs13@gmail.com

Priscila de Campos Velho

Mestranda em Educação (UPF), Especialização em Educação: Espaços e Possibilidades para Educação Continuada (2022), Orientação Educacional (2017) e Supervisão Escolar (2019). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (2015). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa “Políticas para Docência Universitária” e “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”. **E-mail:** prisciladecamposvelho@gmail.com

Renata Cecilia Estormovski

Doutoranda em Educação (Unisinos), Mestre em Educação pela UPF (bolsista CAPES) na linha de Políticas Educacionais. Possui especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria e é graduada em Letras pela Faplan e em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre gestão e indicadores de qualidade na educação básica (GE-Quali) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES). **E-mail:** renataestormovski@gmail.com

Rosana Cristina Kohls

Doutora em Educação pelo PPGEduc da Universidade de Passo Fundo - RS - UPF; Orientada pelo prof. Dr. Eldon Henrique Mühl. Título

da Tese: Ensino Superior, crise das humanidades e a fragilidade democrática: Inquietações, desafios e possibilidades a partir do pensamento de Martha Nussbaum. Mestre em Educação pela Universidade do Contestado – UnC / UNICAMP Orientada pelo Prof. Dr José Luiz Sanfelice, Título da Dissertação: Formação Escolar – Limites e Possibilidades. Especialista em História Econômica Contemporânea – FAFIL; Licenciada em Estudos Sociais pela UNIVALI/RS; Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Contestado- UnC ; Licenciada em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC . Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior (GEPES/UPF). Membro do Grupo de Pesquisa GPFORMA/UFSM. E-mail: rosanacrisk@gmail.com_

Rosangela Fritsch

Pós-doutora em Educação (UP/Portugal), Doutora em Educação (UNISINOS), Mestre em Serviço Social (PUC/RS), Especialista em Planejamento de Programas Sociais (PUC/RS), Graduada em Serviço Social (PUC/RS). Pesquisadora no Projeto de Pesquisa Políticas e práticas curriculares e organizacionais em escolas públicas na perspectiva da justiça social. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), RS, Brasil. Coordenadora do Grupo de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar (PPGEe), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – RS/Brasil. Integrante da Comunidade de Prática de Investigação no CIIE Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe) da Universidade do Porto, Portugal. **E-mail:** rosangelaf@unisinos.br

Sandra Maria Zardo

Doutora em Educação no PPGEduc/UPF, Mestre em Educação (UNOCHAPECÓ), Especialização em Formação para o Magistério Superior em Geografia e Gestão Ambiental Municipal e Regional (UNOCHAPECÓ). Graduada em Geografia (UNOCHAPECÓ) e em Pedagogia (UNIASSELVI). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil

E-mail: samaza@unochapeco.edu.br

Simone Zanatta Guerra

Mestre em Educação (UPF), na linha de pesquisa Políticas Educacionais. Especialista em Ciências Sociais (UPF). Graduada em Serviço Social (UPF). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil. **E-mail:** simonezg@hotmail.com

Taís Silva Pereira

Doutora em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde também realizou seu mestrado e graduação (bacharelado e licenciatura) em Filosofia. Realizou Pós-doutorado no PPGEduc/UPF (período 2022-2023). É professora do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) desde 2010, atuando nos âmbitos do Ensino, Pesquisa e Extensão. É professora do Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN-CEFET/RJ) e do Programa de Mestrado Profissional em rede PROF-Filo, polo UNIRIO. É líder do Grupo de Pesquisa de “Filosofia e Ensino”, cadastrado no CNPq, coordenando a linha de pesquisa “Teoria e Prática no Ensino de Filoso-

fia”. É integrante do Grupo de Trabalho da ANPOF “Filosofar e Ensinar a Filosofar” e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS). Suas pesquisas são voltadas para as interseções entre filosofia política, educação e ensino, bem como a discussão da produção educacional no campo de ensino de filosofia. **E-mail:** tais.pereira@cefet-rj.br

Wylana Cristina Alves de Sousa

Doutoranda em Educação no PPGEduc/UPF (ingresso em agosto de 2023), Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo/UPF Especialização em Gestão Escolar Centro Universitário Signorelli (UNISIGNORELLI). Graduação em Letras (FAVAP – MG). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE - MG). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF. **E-mail:** wylanasouza@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Antunes, Ricardo	351, 408, 432, 534, 685
Arroyo, Miguel	54, 685
Avaliação dos estudantes	6, 18, 264, 280, 685

B

Ball, Stephen	55, 139, 175, 230, 325, 326, 350, 380, 407, 502, 683
Bechi, Diego	412, 432, 434, 504, 505, 685
Bellato, Caíque Cunha	232, 685
Bem-estar	24, 25, 49, 155, 160, 164, 173, 212, 239, 388, 421, 470, 498, 615, 618, 683
BNCC	4, 13, 14, 21, 26, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 119, 120, 121, 123, 124, 132, 144, 271, 272, 273, 274, 275, 278, 284, 286, 302, 304, 314, 322, 334, 335, 336, 362, 363, 364, 365, 367, 368, 369, 373, 380, 381, 382, 413, 414, 422, 423, 425, 426, 429, 510, 532, 539, 540, 549, 596, 597, 636, 637, 640, 650, 651, 652, 658, 659, 663, 669, 674, 684, 316
Bourdieu, Pierre	111, 177, 634, 685

C

Charlot, Bernard	86, 534, 552, 686
Competências	4, 10, 13, 14, 25, 26, 27, 30, 37, 44, 49, 51, 61, 63, 64, 69, 70, 73, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 132, 158, 163, 164, 165, 172, 179, 188, 196, 200, 215, 248, 274, 275, 303, 313, 332, 333, 334, 335, 361, 362, 369, 414, 419, 420, 421, 422, 423, 425, 426, 429, 430, 510, 520, 532, 537, 539, 540, 541, 544, 546, 548, 549, 554, 592, 597, 613, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 661, 662, 663, 684, 316, 612
Concepções de formação	9, 23, 510, 512, 515, 686
Consaltér, Evandro	209, 352, 609, 610, 660, 663, 684
Coordenador Pedagógico	9, 23, 365, 373, 509, 510, 511, 517, 518, 522, 523, 530, 531, 533, 534, 535, 684
Copatti, Carina	610, 611, 686
Corporação Médica	8, 22, 461, 463, 466, 471, 472, 474, 475, 479, 480, 481, 684
Costa, Antônio Carlos Gomes da	296, 686

Crianças	4, 5, 13, 14, 15, 29, 31, 33, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 145, 149, 151, 158, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 173, 176, 179, 181, 184, 188, 189, 190, 192, 195, 196, 198, 200, 204, 205, 207, 208, 209, 244, 307, 308, 328, 605, 622, 623, 685
Crítica Decolonial	4, 13, 29, 687
Cultura Política Neoliberal	6, 16, 211, 687
Currículo	4, 13, 20, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 61, 62, 65, 66, 70, 79, 82, 84, 85, 86, 119, 123, 126, 131, 134, 136, 139, 140, 142, 175, 181, 182, 183, 188, 191, 194, 196, 198, 199, 200, 203, 205, 206, 230, 240, 263, 272, 274, 275, 276, 278, 290, 291, 296, 297, 298, 299, 304, 305, 312, 313, 314, 322, 330, 331, 332, 333, 335, 336, 338, 339, 340, 342, 350, 355, 359, 360, 361, 362, 373, 379, 381, 390, 421, 422, 426, 428, 429, 452, 453, 455, 456, 457, 502, 510, 528, 532, 539, 540, 542, 544, 548, 553, 597, 605, 606, 636, 644, 645, 646, 660, 680, 686

D

Dardot, Pierre	55, 142, 176, 208, 326, 352, 409, 432, 457, 534, 552, 609, 632, 686
Democracia	10, 25, 45, 69, 78, 111, 143, 182, 183, 184, 185, 189, 190, 192, 194, 196, 199, 204, 206, 207, 208, 209, 214, 216, 218, 232, 242, 250, 251, 252, 261, 347, 388, 390, 404, 410, 416, 424, 433, 445, 447, 448, 455, 458, 460, 550, 591, 592, 593, 595, 600, 601, 602, 606, 607, 611, 613, 614, 656, 658, 660, 686
Dewey, John	209, 535, 688
Diagnóstico crítico	9, 23, 312, 487, 501, 553, 686
Direito à Aprendizagem	4, 13, 31, 52, 61, 77, 78, 81, 82, 83, 121, 597, 686
Direito à Educação	4, 13, 51, 52, 61, 63, 64, 65, 73, 77, 78, 81, 82, 83, 121, 164, 165, 240, 345, 380, 499, 593, 686
Dissertações	10, 26, 27, 32, 92, 146, 147, 149, 150, 162, 636, 637, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 650, 651, 652, 654, 655, 656, 657, 658, 660, 686
Dourado, Luiz Fernandes	86, 233, 688

E

Educação a Distância	9, 23, 439, 487, 488, 494, 495, 496, 497, 498, 500, 501, 502, 504, 549, 553, 686
----------------------	--

Educação Empreendedora	7, 18, 19, 298, 299, 300, 301, 304, 305, 306, 312, 313, 314, 315, 321, 322, 323, 325, 328, 687, 316,
Educação Infantil	4, 12, 13, 14, 15, 16, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 70, 74, 76, 84, 85, 93, 94, 98, 99, 101, 105, 106, 108, 109, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 192, 193, 206, 209, 243, 256, 637, 666, 667, 671, 673, 674, 675, 677, 678, 679, 687, 28
Educação Superior	8, 11, 12, 13, 20, 21, 22, 86, 264, 290, 352, 356, 384, 386, 387, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 408, 409, 411, 413, 431, 434, 443, 446, 450, 452, 459, 474, 475, 484, 487, 488, 489, 490, 491, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 503, 504, 505, 506, 507, 542, 543, 544, 551, 600, 633, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 688, 383

Empreendedorismo	19, 174, 253, 284, 287, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 317, 318, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 330, 351, 415, 423, 459, 493, 688
Ensino Fundamental	5, 12, 13, 16, 17, 27, 35, 39, 43, 60, 67, 74, 76, 120, 132, 165, 181, 182, 183, 185, 192, 194, 197, 199, 204, 206, 207, 243, 244, 525, 535, 637, 643, 675, 688, 180
Ensino Médio	6, 7, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 27, 120, 144, 243, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 304, 305, 312, 315, 319, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 345, 346, 349, 350, 351, 353, 354, 355, 356, 357, 362, 363, 369, 370, 372, 373, 374, 375, 377, 378, 379, 381, 382, 413, 423, 425, 429, 525, 535, 554, 597, 628, 637, 640, 643, 650, 662, 663, 664, 665, 668, 670, 671, 679, 688, 690, 262
Ensino Médio Gaúcho	7, 19, 264, 279, 296, 329, 688

Estudantes	6, 18, 30, 31, 79, 129, 149, 188, 192, 196, 197, 203, 204, 217, 219, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 298, 300, 313, 315, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 329, 330, 332, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 344, 349, 358, 363, 382, 396, 398, 400, 402, 403, 423, 443, 454, 476, 478, 486, 490, 494, 498, 510, 530, 543, 547, 604, 628, 641, 642, 644, 646, 650, 653, 683, 689, 316,
Estudos da Infância	4, 5, 13, 14, 15, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 43, 47, 48, 53, 56, 89, 91, 92, 93, 95, 97, 106, 107, 108, 109, 113, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 156, 161, 162, 172, 173, 174, 175, 666, 689
F	
Falácia	7, 18, 280, 298, 323, 326, 343, 344, 351, 456, 633, 689
Fávero, Altair Alberto	88, 178, 209, 352, 504, 505, 534, 551, 552, 553, 609, 610, 633, 660, 663, 689
Fenômeno Complexo	9, 24, 537, 538, 540, 691

Filosofia	5, 16, 111, 152, 163, 168, 173, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 205, 206, 207, 208, 209, 288, 334, 335, 384, 462, 526, 613, 664, 665, 666, 667, 668, 670, 672, 673, 674, 676, 677, 678, 681, 682, 690
Flexibilização Curricular	7, 19, 273, 278, 329, 330, 333, 336, 338, 339, 340, 342, 354, 690
Fochi, Paulo Sergio	57, 143, 692
Formação Continuada de professores	9, 23, 509, 510, 511, 512, 514, 515, 516, 546, 551, 690
Formação de Professores	9, 10, 13, 21, 23, 24, 25, 232, 413, 414, 415, 424, 425, 426, 428, 429, 431, 432, 450, 460, 498, 509, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 543, 546, 549, 550, 552, 591, 592, 593, 600, 601, 602, 604, 605, 606, 607, 608, 673, 676, 678, 690, 508
Foucault, Michel	461, 486, 635, 692
Freire, Paulo	55, 112, 296, 553, 692
Frigotto, Gaudêncio	87, 353, 411, 692

G

Gestão Democrática	6, 16, 17, 18, 210, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 233, 236, 237, 239, 241, 242, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 261, 691
--------------------	--

Gestores	7, 19, 30, 52, 89, 130, 169, 172, 198, 211, 215, 216, 225, 236, 241, 245, 250, 253, 261, 329, 331, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 348, 349, 350, 356, 362, 366, 370, 372, 373, 377, 415, 430, 644, 655, 691, 692
Goodson, Ivor.	382, 693
Governo da Infância	5, 14, 84, 85, 87, 88, 116, 117, 121, 124, 128, 141, 143, 145, 162, 691

H

Habilidades	4, 13, 14, 25, 30, 37, 49, 51, 61, 63, 64, 69, 70, 73, 79, 80, 81, 82, 83, 158, 165, 188, 192, 195, 197, 200, 248, 275, 304, 311, 313, 314, 322, 324, 332, 333, 334, 335, 361, 362, 369, 414, 419, 420, 421, 422, 425, 426, 429, 430, 437, 510, 516, 532, 539, 549, 569, 574, 592, 596, 597, 642, 647, 649, 650, 652, 653, 658, 691, 316,
Humanização	10, 25, 196, 236, 244, 253, 463, 516, 547, 591, 592, 600, 601, 603, 604, 606, 607, 691

I

Ideal ético	10, 26, 613, 614, 617, 621, 630, 691
-------------	--------------------------------------

Implementação	7, 17, 18, 20, 38, 51, 78, 96, 101, 115, 129, 155, 211, 218, 224, 225, 229, 237, 248, 264, 272, 276, 278, 295, 325, 331, 338, 342, 345, 346, 355, 358, 363, 364, 369, 370, 371, 374, 377, 378, 379, 393, 417, 441, 510, 515, 532, 538, 539, 546, 616, 626, 664, 665, 692
Infância	4, 5, 13, 14, 15, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 48, 50, 53, 54, 56, 57, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 100, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 193, 197, 666, 673, 674, 675, 677, 679, 689, 691, 692
Investida Neoliberal	5, 8, 14, 15, 21, 116, 117, 118, 121, 137, 434, 446, 448, 454, 455, 541, 692

K

Kant, Immanuel	535, 695
----------------	----------

L

Laval, Christian	55, 87, 142, 143, 176, 208, 209, 259, 326, 327, 352, 353, 381, 409, 410, 432, 457, 458, 505, 506, 534, 552, 609, 610, 632, 651, 660, 693
Lipman, Matthew	210, 695
Livro Didático	5, 14, 15, 116, 117, 118, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 139, 140, 669, 693

M

Mainardes, Jefferson	176, 178, 327, 353, 551, 661, 693
Mal-estar	24, 25, 148, 350, 695
Marx, Karl	113, 695
Masschelein, Jan	354, 382, 554, 612, 695
Meritocracia	10, 13, 26, 33, 185, 217, 218, 250, 413, 416, 418, 423, 437, 493, 494, 527, 558, 613, 614, 615, 617, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 693, 612
Mészáros, István	460, 695
Moraes, Roque	329, 354, 382, 695

N

Neoliberalismo	
Neotecnicismo	8, 21, 412, 413, 414, 415, 416, 419, 424, 626, 693

Novo Ensino Médio	6, 7, 18, 19, 20, 263, 264, 265, 272, 277, 278, 279, 282, 283, 287, 289, 291, 293, 296, 298, 304, 312, 325, 329, 338, 340, 342, 343, 349, 350, 351, 355, 356, 370, 372, 377, 379, 382, 554, 597, 663, 694
-------------------	---

Nóvoa, António	461, 696
----------------	----------

Nussbaum, Martha	210, 411, 461, 612, 696
------------------	-------------------------

O

Origem de Classe	4, 14, 89, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 105, 106, 109, 694
------------------	---

P

Participação docente	7, 20, 356, 696
----------------------	-----------------

Paviani, Jayme	411, 696
----------------	----------

Perrenoud, Philippe	663, 696
---------------------	----------

Plano Nacional de Educação	6, 16, 17, 66, 85, 210, 211, 218, 224, 226, 228, 230, 231, 233, 234, 241, 252, 255, 261, 425, 496, 553, 694
----------------------------	---

Professores	
-------------	--

Professores-Gestores	7, 19, 329, 339, 349, 350, 694
----------------------	--------------------------------

Protagonismo Juvenil	6, 7, 18, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 286, 292, 293, 295, 298, 299, 304, 336, 694, 316
----------------------	--

R

Racionalidade neoliberal	5, 8, 10, 16, 20, 21, 24, 25, 26, 44, 45, 116, 117, 123, 137, 138, 163, 172, 173, 179, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 384, 386, 387, 389, 390, 391, 405, 406, 411, 418, 516, 543, 549, 550, 591, 592, 593, 602, 603, 604, 607, 613, 614, 615, 616, 617, 619, 621, 624, 625, 629, 630, 631, 695
Ramos, Marise Nogueira	555, 653, 663, 664, 697
Rede Municipal de Ensino	6, 17, 236, 257, 673, 676, 695
Resistência	10, 25, 42, 46, 59, 99, 100, 139, 178, 370, 432, 435, 447, 454, 456, 591, 592, 602, 603, 604, 606, 607, 631, 695
Ropé, Françoise	653, 664, 697

S

Sacristán, José	554, 653, 664, 697
Sacristán, José Gimeno	653, 664, 697
Santos, Boaventura De Sousa	411, 412, 459, 460, 612, 697
Sartori, Jerônimo	697
Saviani, Dermeval	434, 697
Silva, Mônica Ribeiro Da	355, 697
Simons, Maarten	354, 382, 612, 697
Souza, Ângelo Ricardo de	235, 257, 697

T

Teses	10, 26, 27, 32, 76, 78, 87, 92, 146, 147, 149, 150, 162, 178, 420, 433, 446, 636, 637, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 650, 651, 652, 654, 655, 656, 657, 658, 660, 662, 696
Tonieto, Carina	88, 178, 209, 352, 411, 534, 553, 609, 610, 660, 663, 695
Trevisol, Marcio Giusti	506, 698

U

Universidade	8, 11, 20, 21, 22, 27, 30, 34, 54, 55, 72, 84, 87, 139, 144, 145, 150, 162, 163, 222, 232, 235, 260, 261, 293, 295, 328, 338, 341, 384, 385, 386, 387, 391, 393, 395, 396, 402, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 416, 431, 434, 435, 436, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 477, 478, 487, 488, 491, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 535, 551, 557, 567, 575, 584, 602, 603, 608, 611, 621, 623, 634, 660, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 696,
Universidade Pública	8, 21, 407, 434, 435, 440, 442, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 453, 455, 456, 457, 696

V

Veiga-Neto, Alfredo	88, 146, 698
Vieira, Maria Adenil	296, 698
Vygotsky, Lev Semionovitch	210, 698

Título	Políticas educacionais e neoliberalismo
Organizadores	Altair Alberto Fávero Carina Tonieto Caroline Simon Bellenzier Junior Bufon Centenaro
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann
Capa	Ivo Dickmann
Diagramação	Luis Gustavo Van Ondheusden
Preparação dos Originais	Os organizadores
Assistente Editorial	Maria Rosimeri Salvi Appolinário
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Minio Pro, entre 8 e 14 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Pólen Soft 90 g/m ²
Número de Páginas	698
Publicação	2024

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa. Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós, por favor, compartilhe conosco pelo e-mail: livrologia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM

CONHEÇA OS LIVROS JÁ PUBLICADOS NO NOSSO SITE

www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos

EDITORA LIVROLOGIA
Avenida Assis Brasil, nº 4550, sala 130, torre B
Bairro São Sebastião, Porto Alegre-RS
livrologia@livrologia.com.br

COMPROMISSO COM



Esta é a 14ª coletânea publicada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da Universidade de Passo Fundo (GEPES/UPF). O trabalho desenvolvido pelo GEPES/UPF, sob a liderança dos professores Dr. Altair Alberto Fávero (UPF) e Dra. Carina Toniato (IFRS), conta com integrantes de pelo menos seis estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e Acre.

As investigações dos 23 capítulos que compõem a coletânea, concentraram-se em analisar as reformas neoliberais na educação a fim de identificar os desdobramentos nos diferentes níveis da educação, principalmente na organização dos processos educativos. As pesquisas buscam problematizar as reformas educacionais neoliberais nas três etapas de Educação Básica - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio -, na Educação Superior, na formação docente inicial e continuada e, da mesma forma, trata do iminente processo de privatização da educação.

Cada capítulo aqui contido, trata, de alguma forma, dos respectivos eixos, sem pretensão de esgotar a discussão ou oferecer respostas definitivas, mas com o decisivo compromisso de oferecer uma produção acadêmica a altura dos desafios atuais, de compreender os impactos do neoliberalismo na educação e buscar construir alternativas a esse modelo.

