

Camila Aparecida Pio | Edméia Maria de Lima  
Eliane Cleide da Silva Czernisz  
(Organizadoras)

PESQUISA EM  
POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS:  

---

contribuições para o debate

**PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS:  
contribuições para o debate**



**PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS:  
contribuições para o debate**

Camila Aparecida Pio

Edméia Maria de Lima

Eliane Cleide da Silva Czernisz

*(Organizadoras)*



**Coordenação editorial:** Rafael Silvaro  
**Capa, projeto gráfico e diagramação:** Danielle V. Cardoso  
**Revisão de textos:** Marcelo Silveira  
**Banco de imagens:** Freepik

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

**Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846**

---

**P662p Pio**, Camila Aparecida; **Lima**, Edméia Maria de; **Czernisz**, Eliane Cleide da Silva (org.).

Pesquisa em políticas educacionais: contribuições para o debate / Organizadoras: Camila Aparecida Pio, Edméia Maria de Lima e Eliane Cleide da Silva Czernisz; Prefácio de Sandra Regina de Oliveira Garcia. -- 1. ed. -- Londrina, PR : Editora Madrepérola, 2023.

260 p.

Inclui bibliografia.

**ISBN 978-65-5046-021**

1. Docente. 2. Ensino. 3. Políticas Educacionais. 4. Trabalho. I. Título. II. Assunto. III. Autores. IV. Organizadoras.


**22-3004675**

**CDD 371.3:469**  
**CDU 37.013=134.3**

---

**ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO**

1. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia; Língua portuguesa.
2. Prática pedagógica; Português.

PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE	
	
1. ed. – Londrina, PR : Editora Madrepérola, 2023. ISBN 978-65-5046-021.	

# Prefácio

“Pesquisa em Políticas Educacionais: contribuições para o debate” falando de ESPERANÇA. Esperança no sentido atribuído pelo educador Paulo Freire, de esperar, de ir atrás, de buscar, de disputar princípios, de ter a possibilidade de disputar, mesmo que num cenário construído na última eleição tendo como lócus principal a retomada da democracia em nosso país, sabemos que o diálogo será a peça-chave para que as políticas educacionais caminhem no sentido de uma educação emancipadora de qualidade para todos.

Quando ouvi o presidente eleito, Luís Inácio Lula da Silva, na Conferência do Meio Ambiente COP27, anunciando que o “Brasil está de volta” me encheu de esperança, mas de uma esperança provocativa, uma esperança de luta, de abertura para o diálogo não somente entre nós, aqueles que defendem a educação pública com financiamento exclusivamente para a escola pública, mas uma árdua tarefa de diálogo e de resistência aos princípios de uma educação democrática e de qualidade.

Almejamos um Brasil de oportunidades para todos e para isto é necessário que o Brasil volte, volte a ter humanidade, dignidade, respeito pelo próximo, cuidado com as questões sociais: educação, saúde, moradia, trabalho...a ser inclusivo, diverso e que assegure os direitos constitucionais.

O conjunto dos artigos apresentados neste livro, resultantes de pesquisas, são contribuições importantes para a construção do

diálogo que a sociedade precisa ter e fazer na disputa das políticas sociais, aqui com o foco na educação.

Os pesquisadores na área de Políticas Educacionais têm como compromisso de ofício conhecer, analisar, refletir e de trazer contribuições que apontam as contradições, os retrocessos, os erros conceituais e, neste momento, o acirramento das diferenças entre o capital e o trabalho e de que educação realmente é destinada a maioria da população, os filhos dos que vivem do trabalho.

A busca por uma sociedade justa sempre será o caminho, a educação pública de qualidade para todos continuará sendo nossa utopia.

Uma excelente leitura!

*Sandra Regina de Oliveira Garcia*  
*Professora Associada do Departamento de Educação*  
*Universidade Estadual de Londrina*

# Sumário

APRESENTAÇÃO.....	13
-------------------	----

## Capítulo 1

CAPITAL FINANCEIRO E ENSINO SUPERIOR PRIVADO: A PRECARIIDADE DO TRABALHO DOCENTE EM DISCUSSÃO.....	19
--	----

*Francieli Araujo*

*Nelma dos Santos Assunção Galli*

Introdução.....	19
Trabalho e trabalho docente na sociedade capitalista ..	22
O ensino superior privado na dinâmica do capital financeiro do século XXI.....	26
A atual conjuntura de intensificação e precarização do trabalho docente no Ensino Superior privado .....	31
Considerações finais.....	36
Referências.....	37

## Capítulo 2

A INFLUÊNCIA DO MUNDO DO TRABALHO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.....	39
---	----

*Ingrid de Cássia Selegrin Campos*

*Edméia Maria de Lima*

Introdução.....	39
Trabalho e educação.....	43
Considerações finais.....	51
Referências.....	53



### **Capítulo 3**

#### **A EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES DE TRABALHO NA SOCIEDADE.....55**

*Elaine Vieira Pinheiro*

*Lorena Dominique Vilela Freiburger*

Introdução .....	55
Educação e trabalho no contexto capitalista .....	57
Considerações Finais .....	68
Referências.....	69

### **Capítulo 4**

#### **O MÉTODO: ALGUNS APONTAMENTOS.....73**

*Nayara Bruna Nicolim*

*Karina Lane V. R. de Sá Furlanete*

As contribuições do método materialista histórico-dialético para análise e explicação das relações sociais capitalistas .....	74
As categorias do método e as contribuições para explicação e fundamentação das relações sociais.....	81
A compreensão da educação a partir da contribuição da totalidade, contradição, mediação, reprodução e hegemonia .....	84
Referências.....	89

### **Capítulo 5**

#### **CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO PARA AS PESQUISAS EDUCACIONAIS .. 91**

*Anderson Luiz Ferreira*

*Cristiana Flávia dos Santos Cordeiro Chamorro*

Relação entre marxismo e educação.....	91
As categorias .....	93
Educação e contradição .....	95

Educação e totalidade.....	97
Educação e mediação .....	98
Educação e reprodução .....	99
Educação e hegemonia.....	100
Considerações finais.....	102
Referências.....	104

## **Capítulo 6**

### **NOTAS SOBRE O TRABALHO COM DOCUMENTOS DE POLÍTICAS: REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS ...105**

*Ana Lucia Ferreira da Silva*

*Marleide Rodrigues da Silva Perrude*

Introdução .....	105
Notas sobre a metodologia dialética e o trabalho com categorias de análise .....	109
Documentos no contexto das reformas educacionais .	113
O trabalho com documentos: observações e recomendações .....	115
Considerações Finais .....	120
Referências.....	121

## **Capítulo 7**

### **JUVENILIZAÇÃO DA EJA SOB A ÓTICA DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO .....123**

*Juliana Bicalho de Carvalho Barrios*

*Camila Aparecida Pio*

Introdução .....	123
Materialismo histórico-dialético e categorias metodológicas .....	124
Marcos históricos da EJA sob o olhar do materialismo histórico-dialético: origem e desenvolvimento do fenômeno da Juvenilização .....	127

Considerações Finais .....	138
Referências .....	140

## **Capítulo 8**

<b>AS REFORMAS EDUCACIONAIS E SEUS IMPACTOS PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA APÓS 2016.....</b>	<b>143</b>
---	------------

*Laís Negrão*

*Sílvia Alves dos Santos*

Introdução .....	143
A política governamental e a realimentação do projeto neoliberal de sociedade .....	144
Impactos da conjuntura política recente para a educação pública .....	153
As principais reformas educacionais induzidas pelo mercado rentista (BNCC, BNCC/Ensino Médio, BNC/ Formação) .....	156
Considerações Finais .....	161
Referências .....	162

## **Capítulo 9**

<b>POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA AFRO- BRASILEIRA E INDÍGENA E DIREITOS HUMANOS .</b>	<b>165</b>
---	------------

*Claudiane Aparecida Erram*

*Kauane Caroline Gonçalves Vicente*

*Eliane Cleide da Silva Czernisz*

Introdução .....	165
A Educação Indígena .....	167
A Educação Afro-Brasileira.....	173
Considerações finais.....	178
Referências.....	180

## **Capítulo 10**

### **GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: MODELOS DE GESTÃO E A PANDEMIA POR COVID-19 .....183**

*Patrícia de Fátima Ferreira Gaion*

*Reginaldo Aparecido da Silva*

Introdução .....	183
A gestão democrática .....	188
A gestão gerencialista .....	196
Contexto pandêmico (COVID-19) e o embate da Gestão Democrática versus Gestão Gerencialista .....	200
Referências .....	202

## **Capítulo 11**

### **A CRISE SANITÁRIA COVID-19 COMO CONDIÇÃO FAVORÁVEL PARA O IMPULSIONAMENTO DAS INGERÊNCIAS DO BANCO MUNDIAL NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....205**

*Polyane Primo*

*Rodrigo Alexandre Cavalarini Faustino*

Introdução .....	205
Banco Mundial e as diretrizes para a Educação .....	207
Ingerências do Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio .....	209
Oportunismo e a Crise Sanitária Covid-19.....	213
Considerações .....	219
Referências .....	220

## **Capítulo 12**

### **A GESTÃO EDUCACIONAL E SEUS DESENLACES: A AVALIAÇÃO EXTERNA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO .....225**

*Rosaria Cordeiro Bernardo Filippi*  
*Rosilene Aparecida Moloni Moreira*

Introdução . . . . .	225
Avaliação Externa: Nacional, Estadual e no Município de Rolândia . . . . .	228
Considerações finais . . . . .	236
Referências . . . . .	237

### **Capítulo 13**

#### **AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR . . . . . 239**

*Edwylson de Lima Marinheiro*

*Waléria Pimenta Martins Silva*

A gestão escolar no Brasil . . . . .	239
A Gestão democrática da escola pública: aspectos legais . . . . .	242
A Gestão democrática e as parcerias público privada .	244
Considerações finais . . . . .	251
Referências . . . . .	252

**SOBRE OS AUTORES..... 255**

# Apresentação

## **Prezado(a) leitor(a),**

As eleições presidenciais de 2022 trouxeram um novo alento para a pesquisa na área da educação, com grandes possibilidades de revivermos a democracia, o respeito ao debate científico e os espaços para a discussão de políticas públicas educacionais. A posse presidencial indica abertura e respeito a diversidade do povo brasileiro, assim como, o início de novos tempos com a ampliação do debate junto as universidades brasileiras e aos seus pesquisadores, que desde o Golpe de 2016, foi obstaculizado com os ataques à educação pública, aprofundados no governo Bolsonaro e bastante visíveis no contexto da pandemia de Covid-19. Assim, discutir as políticas educacionais se constitui numa necessidade dos pesquisadores do assunto, ao mesmo tempo, num espaço de registro e resistência para a construção de novas políticas.

Esta coletânea intitulada “Pesquisa em Políticas Educacionais: contribuições para o debate” reúne treze artigos escritos por pós-graduandos e egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina - UEL (PPEdu), linha “Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação”, Núcleo de Políticas Educacionais e professores do Departamento de Educação e PPEdu. Fruto de discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, tem como objetivo contribuir com as discussões das políticas educacionais voltadas para as etapas e modalidades da educação brasileira.

Organizada nos eixos “Trabalho”; “Método”; “Políticas Educacionais” e “Gestão Educacional”, a coletânea problematiza as políticas educacionais entendidas como um fenômeno que se desenvolve a partir da totalidade histórica, política, social e econômica, marcada pelas contradições engendradas na luta de interesses das classes e suas frações, em busca da hegemonia de poder e dominação. As discussões apresentadas são realizadas a partir das categorias do materialismo histórico-dialético, método que permite analisar o fenômeno dentro de uma abrangência maior.

No eixo *Trabalho*, considerando-o como a categoria fundante do materialismo histórico-dialético, discute-se a concepção e a realidade do mundo do trabalho, a partir das formas de estruturação da sociedade e as suas relações. No artigo intitulado “Capital Financeiro e Ensino Superior Privado: a precariedade do trabalho docente em discussão”, Nelma dos Santos Assunção e Francieli Araújo tratam do fenômeno da precarização do trabalho docente no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) privado, com fins lucrativos, no atual contexto de financeirização e mercantilização da educação. De autoria de Ingrid de Cássia Selegrin Campos e Edméia Maria de Lima, o texto “A influência do Mundo do Trabalho nas políticas educacionais para o Ensino Médio”, discute as influências do mundo do trabalho nas políticas educacionais, que trazem como consequências um currículo esvaziado de conteúdo, caminhando na contramão da construção de uma educação de qualidade para todos os sujeitos. O texto “A educação e as relações de trabalho na sociedade”, de Elaine Vieira Pinheiro e Lorena Dominique Vilela Freiburger, reflete sobre a relação intrínseca entre educação, trabalho e sociedade, apresentando o conceito de trabalho e a sua relação direta com o campo educativo.

No eixo *Método*, os artigos apresentam discussões a partir da análise das categorias do método materialista histórico-dialético e as suas contribuições na explicação das relações sociais capitalistas, a partir das categorias totalidade, contradição, mediação, reprodução e hegemonia. O primeiro e o segundo artigo, respectivamente, “O Método: Alguns Apontamentos” de autoria de Nayara Bruna Nicolim e Karina Lane Furlanete e “Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas educacionais” de Anderson Luiz Ferreira e Cristiana Flávia dos Santos Cordeiro Chamorro, apresentam o método desenvolvido por Marx ao longo de sua obra com apontamentos das contribuições e de suas categorias para os estudos na área da educação. O texto “Notas sobre o trabalho com documentos de políticas: reflexões teóricas e práticas”, de autoria de Ana Lucia Ferreira da Silva e Marleide Rodrigues da Silva Perrude, compreende e situa a pesquisa documental enquanto instrumento para pesquisas e estudos no âmbito da educação, em especial, estudos de natureza qualitativa que visam análises de políticas educacionais. Com o título “A Juvenilização da EJA sob a ótica do método materialismo histórico-dialético”, de Camila Aparecida Pio e Juliana Bicalho de Carvalho Barrios, o artigo analisa o fenômeno da Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos cujo surgimento e manutenção tem forte influência nas políticas educacionais desenvolvidas na conjuntura histórica, política, econômica e social.

No eixo *Políticas Educacionais, Estado e Sociedade* desenvolve-se reflexões sobre os impactos das políticas e reformas educacionais na conjuntura atual. De autoria de Laís Negrão e Sílvia Alves dos Santos, o artigo, “As reformas educacionais e seus impactos para a política educacional brasileira após 2016” busca identificar as mudanças ocorridas na política educacional brasileira após o ano de 2016, tarefa que possibilita compreender os impactos



das políticas educacionais na formação dos alunos e professores das escolas públicas. Trata-se de uma análise que contribui para compreender as recentes reformas educativas que impactam no direito à educação. O texto “Direitos Humanos e Políticas Educacionais: Cultura e História Afro-Brasileira e Indígena”, escrito por Claudiane Aparecida Erram, Kauane Caroline Gonçalves Vicente e Eliane Cleide da Silva Czernisz, desenvolve uma discussão sobre as políticas para a educação e a diversidade. Com base em discussão bibliográfica, as autoras chamam a atenção para a importância da Lei nº 11.645/2008 para a valorização da Cultura Afro-Brasileira e Indígena e os Direitos Humanos.

No eixo *Gestão Educacional* discute-se as reformas educacionais em curso e suas implicações no campo da gestão educacional a partir da análise das concepções de descentralização, participação, autonomia e gestão democrática. Com o título “As parcerias público-privadas na educação e a gestão democrática escolar”, o artigo de Waléria Pimenta Martins e Edwylson Marinheiro apresenta uma reflexão sobre as implicações da parceria público-privada para a efetivação da gestão democrática da escola pública. Na sequência das discussões sobre a gestão, Polyane Primo e Rodrigo Alexandre Cavalariini Faustino discutem no texto “A crise sanitária Covid-19 como condição favorável para o impulsionamento das ingerências do Banco Mundial na gestão da educação brasileira” as possíveis relações entre as recomendações dadas pelo Banco Mundial, através de seu Sumário Executivo Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças - Os custos e as respostas ao impacto da pandemia de Covid-19 no setor de Educação para a América Latina e Caribe (2020) e suas possíveis ingerências nas reformas e gestão da educação brasileira. A “Gestão da educação básica: modelos de gestão e a pandemia por Covid-19”, texto de autoria de Patrícia de Fátima Ferreira Gaion e Reginaldo Apare-

cido da Silva, discute como as duas formas canônicas de gestão (gestão democrática e gestão gerencial) se fizeram presentes e/ou ausentes na Educação Pública Básica brasileira, nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia por Covid-19. O artigo de Rosária Cordeiro Bernardo Filippi e Rosilene Aparecida Moloni Moreira, intitulado “A gestão educacional e seus desenlaces: a avaliação externa e a qualidade da educação”, objetiva refletir a importância da gestão educacional e os fatores e elementos que mensuram a qualidade da educação, assunto que tem sido foco de discussões que analisam a política educacional. Desenvolvido com base no método materialista histórico-dialético, trata do papel da gestão educacional com foco no município de Rolândia-PR.

Com essa organização, o objetivo dessa coletânea é possibilitar aos pesquisadores e estudiosos do assunto reflexões sobre as políticas educacionais brasileiras atuais, considerando-se a conjuntura internacional e nacional, os retrocessos políticos que descaracterizam a escola pública, mas também a possibilidade de pensar caminhos para a reconstrução de uma educação de qualidade social, que vise a emancipação humana.

Uma boa leitura!

Camila Aparecida Pio  
Edméia Maria de Lima  
Eliane Cleide da Silva Czernisz  
(Organizadoras)



## CAPÍTULO 1

# Capital financeiro e ensino superior privado: a precariedade do trabalho docente em discussão

---

Francieli Araujo

Nelma dos Santos Assunção Galli

---

### INTRODUÇÃO

Desde o final da década de 1990 a realidade das políticas educacionais para o ensino superior no Brasil tem sido substancialmente redefinida pela proeminência do capital financeiro, com forte tendência de concentração e centralização. Neste contexto, o trabalho docente é também reconfigurado assumindo novas demandas laborais à luz dos desdobramentos mercadológicos articulados ao setor educacional.

O fenômeno da precarização do trabalho docente no contexto das IES privadas, com fins lucrativos, requer ser compreendido para além das percepções mais imediatas, isto é, situando-o na realidade concreta da economia brasileira de capitalismo dependente.

Assim, a questão central neste capítulo é: que elementos caracterizam a intensificação e precarização do trabalho docente nas IES lucrativas no atual contexto de financeirização e mercantilização?

Este debate remete anteriormente à compreensão do sentido do termo trabalho, enquanto uma categoria de análise, tendo como referencial a teoria social de Marx.

A fim de decifrar o fundamento da ordem de produção capitalista em uma sociedade burguesa e a forma que se constitui a produção da riqueza material, Marx (1985) apresenta os fundamentos econômicos e políticos de organização e produção da vida material dos homens, por meio da categoria trabalho.

O método de análise, o materialismo histórico e dialético elaborado por Marx, possibilita compreender a gênese, o desenvolvimento e as condições de análise do fenômeno para além do aparente, com uma exposição crítica do real e do concreto aproximando-se da essência do debate acerca das recorrentes mudanças no mundo do trabalho. Segundo Marx,

Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (MARX, 2013, p.129).

A análise do real-concreto, aqui compreendido enquanto matéria e o histórico-dialético, ou seja, um constante movimento marcado pela contradição, norteará a compreensão do trabalho, enquanto eixo fundante da sociabilidade humana e de produção das condições materiais da vida social. De acordo com Granemann (2009), o trabalho pode ser entendido como

atividade capaz de nos tornar seres portadores de uma natureza diversa da dos seres naturais [...] que, não obstante, desenvolvem trabalho com níveis diversos de sofisticação no âmbito do mundo natural. (GRANEMANN, 2009, p. 225).

No modo de produção capitalista, o trabalho vem sofrendo muitos impactos e o termo precarização do trabalho vem sendo utilizado de maneira recorrente, principalmente, a partir dos últimos anos da década de 70, diante do avanço de políticas neoliberais. Para Rosenfield (2011, p. 264), o trabalho precário é o “[...] trabalho socialmente empobrecido, desqualificado, informal, temporário e inseguro”, o que nos remete ao aumento dos níveis de exploração do trabalho.

Segundo Antunes (2018) é a partir da particularidade do capitalismo e a nova morfologia do trabalho no Brasil que se desenha o novo operariado e sua aviltante realidade marcada pelo adoecimento, precarização, assédios, desregulamentações trabalhistas. Nas palavras do autor,

[...] o capitalismo atual apresenta um processo multiforme, no qual informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade se tornaram mecanismos vitais, tanto para a *preservação* quanto para a *ampliação da lei do valor*. A enorme expansão do setor de serviços e dos denominados trabalhos imateriais que se subordinam à *forma-mercadoria* confirma essa hipótese, dado seu papel de destaque no capitalismo contemporâneo. (ANTUNES, 2018, p. 33).

De forma sumária, trataremos de explorar alguns elementos acerca do trabalho docente subsumido à financeirização das IES privadas, com fins lucrativos.

Com esse fim, em um primeiro momento partimos do entendimento de que o processo de financeirização do capital na educação, obedece a um movimento mais amplo, que se expressa em profundas modificações no padrão de acumulação capitalista em todo o mundo.

## TRABALHO E TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

O debate relativo à precarização do trabalho docente requer a compreensão do conceito trabalho enquanto categoria de análise de perspectiva marxista. Diante de sua complexidade, não temos a intenção de nos aprofundarmos nesta discussão, mas, de maneira introdutória, nos aproximamos desse caminho analítico.

O trabalho é um processo, que segundo Marx em sua obra *O Capital*, ocorre entre o homem e a natureza, pois lhe confere, diferente de outros animais, a transformação da natureza. Para Marx,

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente, antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, a finalidade pretendida, que, como ele bem sabe, determina o modo de sua atividade com a força de uma lei, à qual ele tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2013, p. 327).

Diante de sua capacidade teleológica, o homem se difere de outros animais por antever o que pretende alcançar, ou seja, planejar em sua consciência antes de executar seu trabalho, desse modo, o homem, por ser o único animal que fabrica os seus instrumentos de trabalho alarga as suas potencialidades e seus feitos.

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o trabalho, como expressão da atividade social e da produção material das condições para a sobrevivência, passa a ser obra de contrato livremente acordado entre os homens, ou seja, sob as determinações das relações capitalistas de produção aos poucos o trabalho deixa de ser livre.

Segundo Granemann (2009, p. 228), “as relações sociais são convertidas em relações econômicas quando a força de trabalho é cedida pelo vendedor (o trabalhador) ao comprador (o capitalista) como mercadoria, por tempo determinado, sem que o vendedor renuncie a sua propriedade”.

O homem, ao vender sua força de trabalho para a sua sobrevivência, converte o trabalho em mercadoria, ficando sujeito aos interesses dos proprietários dos meios de produção. Assim, afirma-se de acordo com Marx que,

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da imaginação, não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção. (MARX, 2013, p. 157).



O trabalho como mercadoria possui duplo caráter, expresso em valor de uso e valor de troca. Todo produto em si possui um valor de uso, ou seja, uma utilidade para a satisfação de qualquer natureza, são mercadorias produzidas por trabalho humano concreto. Granemann (2009, p. 230) reitera que

O valor-de-uso é o conteúdo material da riqueza em qualquer sociedade, não importa que o produto seja pão ou droga, livro ou arma, e que sua utilidade no consumo leve à destruição; pouco importa ao capitalista seus apegos morais, os valores de uso são úteis!

Todo produto, resultado de trabalho, tem um valor de mercado. Assim, compreendendo o valor de uso de um determinado produto, como mensurar o seu valor para a troca? Como definir o valor do pão ou do livro para a troca? Esses somente se diferem pela quantidade de trabalho a ele empregadas, o que remete ao trabalho concreto, ou seja, aquele útil e específico na produção do valor de uso e ao trabalho abstrato, que cria o valor que a mercadoria recebe na sociedade capitalista mediante uma pactuação.

A formação de valor precisa ser entendida dentro de um sistema de acumulação do capital, em que a mais valia extraída do trabalho excedente impulsionam as trocas de mercadorias, que, por sua vez, promovem e sustentam a forma valor. Para Marx, quando

O trabalhador trabalha além dos limites do trabalho necessário, custa-lhe, de certo, trabalho, dispêndio de força de trabalho, porém não cria valor algum para o próprio trabalhador. Ele gera mais-valor, que, para o capitalista, tem todo o charme de uma criação a partir do nada. (MARX, 2013, p. 374).

A categoria trabalho, na forma social mercadoria, assume novos contornos, com o advento da sociedade de classes, quando em sua obra, *O Capital*, Karl Marx questiona a produção de mais valia por meio do trabalho produtivo e do trabalho improdutivo. No processo de produção capitalista, a produção do trabalho não é apenas de mercadoria, mas sim de mais-valia, que em suas palavras, “é produtivo o trabalhador que executa o trabalho produtivo, e é produtivo o trabalho que gera diretamente mais-valia, isto é, que valoriza o capital”. (MARX, 1985, p. 109).

Inicialmente a noção de trabalho produtivo vincula-se à utilização de instrumentos manuais e aos meios de trabalho em geral para a produção de produtos para o mercado, tanto para o uso, quanto para a troca. Porém, nesse movimento de contradição, conclui-se a respeito do trabalho produtivo e do trabalho improdutivo que “nas várias formas de trabalho abstrato há aqueles que produzem mais-valia e aqueles que reproduzem/fazem circular a mais-valia – são respectivamente trabalho produtivo e trabalho improdutivo”. (MARX, 1985, p. 79).

Na diversidade dos trabalhos individuais, inserimos a análise das dimensões constitutivas do trabalho docente e sua interface com aspectos do trabalho produtivo e trabalho improdutivo.

A práxis docente é permeada pela colocação de ações teleológicas que objetivam a transformação da consciência de outros homens e não a modificação de objetos naturais em matéria-prima. A atividade educativa não estabelece um intercâmbio orgânico com a natureza, visando a (re)produção da riqueza social, tal como ocorre com o trabalho proletário. (FERNANDES, 2013, p. 6).

Vemos que o trabalho docente não se constituiu de um produto, mas sim, da transformação da consciência pelas relações sociais.

Na atualidade, o trabalhador docente exerce sua atividade enquanto trabalhador assalariado, estabelecendo uma relação de venda da sua força de trabalho, seja para o sistema público ou privado, tal qual outros trabalhadores assalariados.

Segundo Marx, o trabalhador docente ou “mestre-escola”, como denominado por ele, exerce uma atividade produtiva quando este estabelece uma relação de venda do trabalho intelectual e é contratado para valorizar o dinheiro do empresário da instituição que trafica com conhecimento, então é “trabalhador produtivo”, pois gera mais valia.

A diferença entre o trabalho produtivo e o improdutivo consiste tão somente no fato de o trabalho trocar-se por dinheiro como dinheiro ou por dinheiro como capital”. (MARX, 1985, p. 79).

Desta forma, o trabalhador docente não está liberto da exploração do capital sob seu trabalho intelectual, o que é evidente no processo de mercantilização da educação.

Em suma, o tema precarização do trabalho docente, embora recorrente no debate educacional, é de fundamental importância nas políticas educacionais, pois se entrelaça com o emergente e complexo fenômeno da financeirização do ensino superior privado brasileiro.

## O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NA DINÂMICA DO CAPITAL FINANCEIRO DO SÉCULO XXI

Para o economista francês François Chesnais (1996), na atual fase da acumulação capitalista, o capital está mais concentrado do que em qualquer outro período, porém, com um elemento novo: a predominância financeira. Assim, o capital não apenas se concentrou, aprofundando a fase dos monopólios, mas, também,

se financeirizou. Nas palavras do autor, “[...] a esfera financeira representa o posto mais avançado do movimento de mundialização do capital, onde as operações atingem o mais alto grau de mobilidade”. (CHESNAIS, 1996, p. 239).

O processo de financeirização do capital se espraia e se fortalece, principalmente, na última década do século XX, assumindo um espaço antes ocupado pela esfera pública. Neste sentido, Chesnais (1996, p. 186) expõe que “[...] é no movimento de transferência para a esfera mercantil de atividades que eram regulamentadas ou administradas pelo Estado que o movimento de mundialização do capital encontra suas maiores oportunidades de investir”.

De acordo com Lavinias e Gentil (2018), o setor financeiro ao se expandir sistematicamente conquista novos espaços de valorização e encontra nos serviços tradicionais (previdência social, saúde e educação superior) ofertados pelo Estado, um campo muito rentável de valorização de valor. As políticas sociais entram na rota dos “grandes investidores do mercado de capitais no Brasil e do exterior”, com ênfase nos fundos de *private equity* na condução da financeirização e internacionalização desses setores (LAVINAS; GENTIL, 2018, p. 195). As políticas sociais são progressivamente remodeladas a partir da lógica racionalizada do capital financeiro, ao passo que direitos sociais são transformados em ativos comercializados nas praças financeiras.

Para as autoras, a temática privatização não é por si só suficiente para explicar o processo de “transferência de competências”, antes concentradas nas mãos do Estado, e agora sob a tutela de empresas voltadas à captura de valor no mercado de ações, uma vez que a atividade principal é a rentabilização de seus acionistas (LAVINAS; GENTIL, 2018, p. 202).

A educação, em todos os seus níveis, não escapa dessa reconfiguração. Nas últimas décadas, sob o slogan da *democratização*, as políticas educacionais para o ensino superior tiveram como pressuposto a *inclusão social* de estudantes de baixa renda e/ou da rede pública, ou seja, para os que não conseguiram acessar a universidade pública havia a alternativa do crédito como forma de garantir o direito à educação superior através da *parceria* público-privada.

A compreensão histórica da financeirização do ensino superior no Brasil se entrelaça com as iniciativas de Reforma do Estado que se sucederam a partir dos anos 1990. Assiste-se, a partir desse momento, a um intenso desenvolvimento de medidas privatistas do ensino superior brasileira ancorada, desde o início, em pressupostos neoliberais de “[...] desregulamentação e desnacionalização da educação como parte integrante do conjunto de políticas propaladas pelos organismos internacionais aos países periféricos”. (LIMA, 2005, p. 09).

As reformulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), não por acaso, impulsionaram o processo atual em curso que se denomina de financeirização da educação superior, definindo, sobretudo, os marcos sobre o financiamento da educação superior pública e privada. O artigo 7º dessa lei afirma que “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as normas gerais da educação nacional”. (BRASIL, 1996).

Em 2016, após o *golpe* jurídico-parlamentar, vê-se no plano econômico e político, a restauração de uma agenda ultra neoliberal que consolida reformas (trabalhista, previdenciária, lei da terceirização total) imprimindo um novo patamar de desmonte dos direitos sociais. Desse modo, as políticas de ajuste fiscal implementadas impõem a educação contingenciamentos que atingem todos os níveis de ensino, aprofundando tendências privatistas presentes historicamente na educação pública brasileira

e apresentando ainda novos rumos com a ampliação das ações de empresas privadas cada vez mais associadas aos interesses do capital financeiro nacional e internacional.

Cabe destaque às políticas que se apresentam como se fossem medidas democratizantes e nascem sob o discurso de inclusão dos usuários ao ensino superior, sendo as duas mais marcantes o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e as concessões de renúncia fiscal, no âmbito do Prouni. Tais políticas, no plano da aparência, visam atender à crescente demanda por formação universitária em território nacional, entretanto, são benéficas ao capital privado de nível superior que consideram a educação

[...] como uma mercadoria e a negociam com o Estado, outras empresas, com as famílias trabalhadoras. Põem para funcionar um sistema de créditos e de seguradoras que aumentam suas cestas de serviços obrigando os estudantes a contratá-las. Movimentam todos os tentáculos dos mercados financeiros, entrelaçando-se aos capitais monetários disponíveis nos bancos e fundos de investimentos. (SEKI, 2021, p. 67-68).

Na segunda metade dos anos 2000, o ensino superior assumiu novas configurações especialmente a partir de 2007, com o aparecimento no mercado educacional de grandes fundos de investimentos e a formação de conglomerados de ensino. As IES com fins lucrativos de grande porte se ofereceram como plataformas de rentabilização de capitais financeiros, sendo este movimento impulsionado com recursos do fundo público.

Até 2006, as faculdades e universidades eram entidades de pessoas físicas ou instituições sem fins lucrativos. Daí em diante, os grandes grupos do setor

mudam de perfil e abrem seu capital na Bovespa. *Private Equities* passa a comprar participação nessas corporações, e o processo de financeirização na educação se alastra, emulada pelo empurrão estratégico do Fies. (LAVINAS; GENTIL, 2018, p. 200).

A hegemonia dos oligopólios de ensino pode ser ilustrada com fundamento nos dados do Censo da Educação Superior de 2019, cujos apontamentos revelam a concentração de matrículas no setor privado. No referido ano o Brasil possuía 2.608 instituições de educação superior (302 públicas e 2.306 privadas), destas, 88,4% são IES privadas, em contraste com 11,6% de instituições públicas. O número de matrículas total corresponde a 8.601.965, onde a maior parte destas encontram-se no setor privado: 75,8%, enquanto o setor público possui 24,2%. Diante deste cenário, destaca-se ainda o crescimento da Educação a Distância (EaD). O percentual de matrículas na EaD é o maior já registrado, 28,5%, já o ensino presencial registra 71,5% de matrículas. Isso chama atenção, pois a EaD dobrou de tamanho nos últimos dez anos, evidenciando a forte concentração desse mercado. (BRASIL, 2020). Ademais, o crescimento da EaD se mantém acelerado e deve ser favorecido nos próximos dados referentes a 2020, especialmente, em função do incremento do ensino híbrido em virtude da pandemia do Coronavírus.

São notáveis as decorrências da financeirização no ensino superior, cujo efeito é sentido no delineamento das formas de ensino, conteúdos, métodos, relações pedagógicas, políticas e ideológicas que constituem a atividade educacional e que são oferecidas aos estudantes, isto é, filhos e filhas da classe trabalhadora.

A lógica financeira das IES lucrativas incorpora estratégias organizacionais que incidem na exploração dos trabalhadores deste setor de serviços (técnicos, administrativos, docentes). Particu-

larmente, nossa análise recai sobre a categoria docente que, por sua vez, assiste de forma acelerada suas atividades laborais serem facilmente substituídas por funções flexíveis e menos custosas, são algumas: técnicos de ensino, conteudistas, facilitadores, avaliadores, tutores, aplicadores de testes, entre outras que descaracterizam a objetividade e subjetividade do trabalho docente, em virtude da massificação e padronização da educação.

A seguir, pretende-se oferecer alguns elementos de reflexão sobre formas de intensificação e precarização do trabalho docente nas IES lucrativas, à luz do modelo econômico dominante.

## A ATUAL CONJUNTURA DE INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Vimos que o ensino superior é redefinido quase que por completo neste novo milênio. Na base desta reconfiguração está a rentabilidade dos conglomerados educacionais, cujas formas de expansão se assentam em estratégias organizacionais que incluem a extração de mais valor através da exploração do trabalho em estreita conformidade com as mudanças no padrão de acumulação do capital.

As relações cada vez mais intensivas de exploração da força de trabalho se pautam na “reconversão” do trabalho docente nas IES privadas e isso ocorre sobre os ditos “padrões de eficiência” difundidos pelos grandes grupos privado-mercantil e constantemente colocados como *modelo* nas IES públicas.

Algumas estratégias amplamente empregadas pelos oligopólios de ensino superior a fim de aumentar a lucratividade estão assentadas em fatores como: formas de contratação (simples entrevistas ou indicações), planos de cargos e carreiras que des-



valorização docentes com maior titulação, remuneração calcada no valor da hora aula (na passagem de um semestre letivo a outro a remuneração varia de acordo com a carga horária disponibilizada), formas de desligamento (muitas vezes os professores são dispensados e recontratados a fim de *quebrar* o plano de carreiras da instituição, ou na pior das hipóteses são dispensados definitivamente), alta rotatividade de docentes (docentes mais experientes e com titulação mais alta são facilmente substituídos por mestres e especialistas), produtivismo e acúmulo de atribuições (incluindo, inclusive, questões técnico-administrativas e burocráticas), relação professor-aluno baseada nos índices de aprovação e avaliação do docente pelo discente. Em traços gerais, a força de trabalho cada vez mais precarizada é também prontamente substituível, haja vista que a “reconversão” do magistério superior passa pelos mecanismos de gestão e controle operados pelos oligopólios educacionais.

Neste sentido, gestores, empresários e acionistas na busca incessante por mais valor, presidem suas entidades educacionais com base em padrões de gestão e de eficiência focados na redução dos custos e na valorização das ações das empresas no mercado financeiro. Corrobora-se com o exposto, os apontamentos de Brettas (2019):

[...] o crescimento de cursos a distância ou semi-presenciais; formas cada vez mais precarizadas de contratação de trabalhadores da educação; profissionais sobrecarregados, adoecidos e sem tempo para se dedicar ao estudo e à pesquisa; restrição das atividades ao âmbito do ensino e pautadas na reprodução de um conhecimento previamente definido; aprofundamento da separação entre elaboração e execução – traço estrutural das relações de trabalho no capitalismo –, reduzindo o processo de reflexão e produção de conhecimento a um grupo

cada vez menor e atrelado aos interesses das classes dominantes. (BRETTAS, 2019, p. 15).

O capital retira a centralidade do trabalho docente, fenômeno esse potencializado pela emergência da EaD. Tal modalidade contribui ainda com a constituição dos grandes conglomerados educacionais do capital financeiro, sobretudo, diante do cenário de “hibridização” que, na atual conjuntura, não retrata apenas uma boa oportunidade de captura de valor por parte das empresas educacionais, mas evidencia que os docentes terão agudizados os múltiplos processos de precarização que os atingem.

Para os capitalistas do ensino superior privado a força de trabalho docente é mercadoria, sujeita a exploração para extração de mais valor. Assim, professor ou estudante, na sua individualidade, não tem relevância para esses capitais, pois como afirma Seki (2020):

[...] O que importa é o professor como componente da massa de força de trabalho e o estudante como massa pagadora de mensalidades e financiamentos estudantis. O que realmente tem lugar nos corações e mentes dos dirigentes dessas empresas são os relatórios contábeis das companhias apresentados trimestralmente aos proprietários de seus títulos, não importando nem mesmo se qualquer um de seus docentes tem ou não contribuições científicas, filosóficas ou artísticas relevantes ou imprescindíveis para a comunidade acadêmica e a sociedade brasileira. Nada do que é humano conta, a não ser como massa a ser explorada (sejam os professores que vendem suas forças de trabalho ou os estudantes e suas famílias que pagam pelas mensalidades). O único sujeito que interessa nessas companhias é o proprietário dos títulos sobre o capital, justamente

esse que demanda a cada trimestre a elevação da precificação de seus ativos na bolsa de valores e a maior distribuição possível dos lucros sob a forma de juros e dividendos. (SEKI, 2020, p. 53).

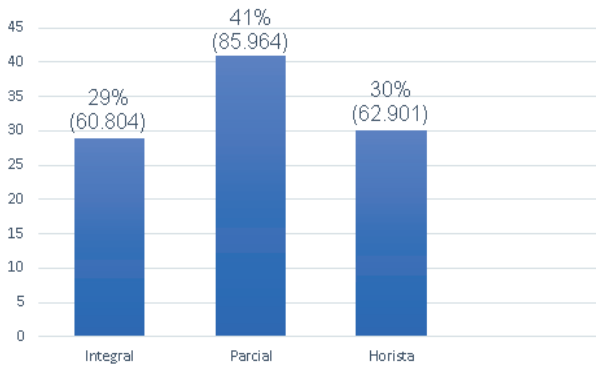
Faz-se imperativo ponderar sobre o projeto dos capitais de ensino superior sob a tutela do grande capital financeiro, cujo *modus operandi* visa reduzir o quadro de professores, intensificando as jornadas de trabalho e expropriando-os do seu saber profissional. Nos últimos anos, a precariedade das condições de trabalho se acentuou com o alargamento das formas de privatização, adiciona-se a isso, o fato das contratações de professores não acompanharem *pari passu* a estrondosa expansão das IES privadas com fins lucrativos.

A significativa redução no número de docentes nas entidades privadas, baseado na racionalidade econômica, é claramente construída na precariedade das relações de trabalho. As medidas adotadas pelos oligopólios de ensino vislumbram a diminuição de custos, a exemplo: aumento do número de alunos por turma por meio da junção de salas entre anos/semestres distintos e até mesmo de cursos diferentes, incorporação máxima de disciplinas híbridas nos cursos presenciais.

A atividade docente cuja essência é envolvida por práticas predominantemente intelectuais, tem sido nas IES privadas convertida em atividade secundária submetida ao comércio de matrículas e ao lucro. Nestes termos, o professor é destituído de tarefas basilares, tornando-se uma figura acessória. Ele não mais elabora o seu planejamento e avaliações, pois é cada vez mais frequente a adoção de sistemas de ensino dispostos pelas próprias matrizes. O cerceamento da autonomia reflete diretamente na relação professor-aluno, uma vez que se torna mais limitado o tempo com os estudantes e, em decorrência, menos sistemático o processo de ensino e aprendizagem.

No tocante ao regime de contratação dos professores das IES com fins lucrativos, o quadro de expropriação do trabalho docente é acentuado se observado que estes profissionais são contratados, em sua maioria, sob regimes parciais ou horistas (71%).

### **Regime de contratação de professores das IES privadas com base nos dados do Censo da Educação Superior – Brasil, 2019-2020**



**Fonte:** Elaboração própria, com dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2020).

Importante enfatizar que o percentual de contratação em regime parcial ou horista implica, entre outros aspectos, na impossibilidade da dedicação exclusiva à docência. O que significa dizer que estes docentes precisam dividir suas atividades com mais de um local de trabalho, sendo quase sempre inviável dedicar-se à pesquisa e extensão. Assim, a situação desses profissionais é singular, sobretudo, porque a vivência laboral nos termos colocados não permite que estes sujeitos superem o exercício do trabalho esvaziado de sentido.

O horizonte que se coloca aos professores das IES com fins lucrativos é o da vulnerabilidade à qual estão submetidos esses sujeitos, responsáveis pela formação universitária de milhares de

jovens que, dentre as inúmeras expectativas, anseiam se colocar no mercado de trabalho. As transformações ocorridas nas formas de propriedade das IES, na padronização da gestão e dos recursos pedagógicos, alteraram as prioridades desses grupos, direcionada atualmente a valorização de valor de seus acionistas, intensificando a superexploração da força de trabalho docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a discussão aqui apresentada nos apoiamos no entrelaçamento da financeirização do capital às políticas educacionais do ensino superior no Brasil dos anos 2000. A análise destacou que o ensino superior se encontra no mais alto estágio de mercantilização e oligopolização, de modo que esse processo invade e transforma o seu sentido (forma e conteúdo). Com efeito, temos como desdobramentos a alteração da natureza e da qualidade do trabalho docente, pois suas atividades são subordinadas aos interesses dos capitais que agora dominam o Ensino Superior.

Como parte de nosso escopo, reiteramos a centralidade da categoria trabalho, situando a figura do trabalhador docente, a fim de destacar que as relações capitalistas reforçam os processos de exploração do trabalho situados nas instituições de ensino superior lucrativas com acentuadas implicações pedagógicas, sobretudo, no atual cenário de pandemia que intensifica o trabalho docente por meio do ensino híbrido e plataformas de ensino, demonstrando a abertura de uma nova era do trabalho precarizado.

Nota-se que as consequências mais imediatas dos atuais processos de mercantilização do ensino superior no Brasil têm sido a intensificação da exploração dos docentes, perpassando por todos os processos, desde a contratação ao desligamento, com óbvias implicações negativas à dimensão pedagógica e profissional.

A deterioração do trabalho docente tem se tornado ainda mais precária no ensino híbrido, cujo modelo tem sido amplamente difundido pelo setor denominado de serviços, carregando a marca da intensificação da carga horária de trabalho não remunerado e a pouco ou inexistente garantia de direitos do trabalho.

Tal modelo de trabalho docente, retira do profissional a capacidade de se reconhecer enquanto trabalhador assalariado, por demonstrar, de maneira equivocada, a imagem de trabalho flexível, autorregulado, com remuneração vinculada aos conteúdos e entregas realizadas.

## Referências

---

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. MEC. INEP. **Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 20 maio 2021.

BRETTAS, Tatiana. As bolsas, o crédito e os fundos: a financeirização do ensino superior no capitalismo dependente no Brasil. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 7-18, dez. 2019.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

FERNANDES, Luciete Valota. **Trabalho docente à luz da perspectiva materialista-histórica**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia.

GRANEMANN, Sara. O processo de produção e reprodução sociais: trabalho e sociabilidade. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. **Conselho Federal de Serviço Social**, Brasília, v. 1, 2009.

LAVINAS, Lena; GENTIL, Denise L. Brasil anos 2000: a política social sob a regência da financeirização. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 191-211, mai.-ago. 2018.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da Educação Superior nos anos de contra revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Volume 2. O Processo de Produção do Capital. Tradução de BARBOSA, Regis; KOCHE, Flavio. São Paulo: Nova cultural, 1985-1986.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Volume 1, Livro primeiro. O Processo de Produção do Capital. Tradução de ENDERLE, Rubens. São Paulo: Boitempo, 2013 (E-book).

ROSENFELD, Cinara. Trabalho decente e precarização. **Tempo Social**, Revista de sociologia da USP, v. 23, n. 1, junho. 2011.

SEKI, Allan Kenji. **Determinações do capital financeiro no ensino superior**: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018). Tese de Doutorado: Florianópolis, SC: UFSC, 2020.

\_\_\_\_\_. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil. **Revista Germinal**. v. 13, nº 01, 2021, pp. 48 – 71.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

## CAPÍTULO 2

# A influência do mundo do trabalho nas políticas educacionais para o ensino médio

---

Ingrid de Cássia Selegrin Campos  
Edméia Maria de Lima

---

### INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho tem passado por constantes mudanças, atingindo diretamente as políticas educacionais brasileiras, em especial, aquelas direcionadas à última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio.

Com a reestruturação produtiva do capital percebemos que as formas de trabalho na sociedade capitalista têm provocado perdas de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora. Estão presentes nessa lógica de organização do trabalho: o trabalho precarizado, a flexibilização, a terceirização, a subcontratação, o desemprego, entre outros. Os trabalhadores especializados são substituídos pelo trabalhador polivalente, multifuncional, tornando-se cada vez mais explorado, resultando na captura da subjetividade do trabalhador pelo capital.

Esse tipo de organização do trabalho, de maneira fragmentada, está presente no interior das escolas, decorrente de políticas educa-



cionais que preconizam um tipo de currículo flexível e fragmentado, objetivando um tipo de estudante apto a atender às demandas do capital, com conhecimentos minimizados, impossibilitando o desenvolvimento integral do sujeito numa perspectiva emancipatória.

Este artigo tem como objetivo discutir as influências do mundo do trabalho nas políticas educacionais, trazendo como consequência um currículo esvaziado de conteúdos, caminhando na contramão da construção de uma educação de qualidade para todos os sujeitos, direito já garantido pela legislação nacional, por meio da luta de pessoas comprometidas com a educação pública brasileira.

Para compreender como esse processo influencia a educação, precisamos apreender o modo como o mundo do trabalho vem sendo estruturado nas últimas décadas e o processo de mudança pela qual a classe trabalhadora tem passado, dando origem a formas mais desregulamentadas de trabalho.

Com o desenvolvimento da *lean production* e das formas de horizontalização do capital produtivo, bem como das modalidades de flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo, da introdução da máquina informatizada, como a “telemática” (que permite relações diretas entre empresas muito distantes), tem sido possível constatar uma redução do proletariado estável, herdeiro da fase taylorista/fordista. (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 337).

Com essas modalidades de flexibilização e a ampliação do desemprego estrutural os capitais internacionais têm implementado formas alternativas de trabalho, cada vez mais desregulamentadas e precarizadas, seja no aumento do trabalho informal, das terceirizações, aumento do trabalho feminino, trabalho “*part-time*”, privatizações, novas formas de gestão organizacional e tecnológica.

No que diz respeito ao mundo do trabalho, pode-se presenciar um conjunto de tendências que, em seus traços básicos, configuram um quadro crítico e que têm direções assemelhadas em diversas partes do mundo, onde vigora a lógica do capital. (ANTUNES, 2000, p. 37).

Houve também, como resultado da reestruturação produtiva, uma ampliação no setor de serviços nas últimas décadas do século XX, abrigando trabalhadores ligados anteriormente ao setor produtivo, de modo que, o setor de serviços, que antes era considerado improdutivo, passou a subordinar-se diretamente à lógica do capital.

Os mais jovens e os mais idosos passaram a ser excluídos do processo de trabalho, por outro lado, as crianças também passaram a ser alvo de exploração nas atividades produtivas. Houve uma ampliação do Terceiro Setor, que assumiu atividades predominantemente assistenciais, atribuindo uma lógica mercadológica a direitos conquistados pelos trabalhadores (ANTUNES; ALVES, 2004), dentre eles, a educação.

Até a década de 1960, havia a tendência de considerar a educação no âmbito do não trabalho, ou seja, como bem de consumo. A partir de então, com o surgimento da teoria do capital humano, a educação passou a ser considerada decisiva para o desenvolvimento econômico. (SAVIANI, 1994).

É a partir desse entendimento que a educação escolar vem se moldando para formar trabalhadores que possam atender às demandas do capital. Frigotto (2011, p. 22) esclarece que “é sob a égide da teoria do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente, para os países de capita-

lismo dependente” traçando a ideia de que a educação é garantia de ascensão e mobilidade social. Contudo, conforme bem esclarece o autor, “vale ressaltar que não se trata de um truque ou armadilha dos intelectuais orgânicos da classe capitalista contra os trabalhadores, pelo contrário, trata-se de moldar os sistemas educacionais de acordo com seus interesses de classe”. (FRIGOTTO, 2011, p. 22).

Assim, a educação que antes era vista apenas como despesa para o poder público, passa a ser a menina dos olhos, principalmente, para o empresariado, visto que, além da formação de mão de obra que atenda às necessidades do mercado de trabalho e disseminação da ideologia dominante, tem sido uma área de disputa por interesses mercadológicos.

Para que se possa apreender a totalidade desse processo, o método utilizado neste trabalho é o materialismo histórico-dialético, método que possibilita a compreensão mais ampla do fenômeno educativo. Segundo Marx e Engels (1986), em “A Ideologia Alemã” argumenta que a conhecer a realidade em sua totalidade só é possível a partir de uma análise de sua dimensão social e histórica.

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX; ENGELS, 1986, p.39).

Nesse sentido, o método materialista histórico-dialético irá possibilitar uma visão mais ampliada dessa relação trabalho e educação, a fim de que possamos compreender sua totalidade e os fatores que a determinam.

## TRABALHO E EDUCAÇÃO

A relação entre trabalho<sup>1</sup> e educação se constitui, primeiramente, pelo modo como o homem age sobre a natureza com o intuito de reproduzir sua existência, adaptando a natureza às suas necessidades, aquilo que denominamos trabalho. Por sua vez, ao produzir sua existência, o homem aprende a como produzi-la e, na relação com o outro e com as novas gerações, o homem educa-se e educa as novas gerações.

Com o modo de produção capitalista, segundo Saviani (2007, p. 158), “a relação trabalho-educação passa a ter uma nova determinação”, pois, se até então o homem produzia para atender às suas necessidades, com o avanço das forças produtivas, o eixo da produção para suprir essas necessidades se desloca para a produção de excedentes para impulsionar o comércio, de modo que o conhecimento transforma-se também em força produtiva e a escola passa a ter uma relevância maior que nas sociedades anteriores, pois é ela a responsável para viabilizar esse processo.

Nessa sociedade, as relações que antes eram naturais, tornam-se sociais. Saviani (2007) esclarece que se trata de uma

---

1 O trabalho, para Gramsci, é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, semelhante ao que é o aspecto prático no ensino tecnológico em Marx; o trabalho não é um termo antagônico e complementar do processo educativo, ao lado do ensino em suas variadas formas, mas se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método [...]. (MANACORDA, 2010, p. 137).

sociedade contratual, pautada no direito positivo em vez de no direito natural e a escola exerce papel fundamental. Para o autor,

[...] o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial. (SAVIANI, 2007, p. 158).

Assim, com a consolidação da nova ordem social pela indústria moderna, o desenvolvimento da produção culminou na divisão do trabalho e na apropriação privada da terra e dos meios de produção, propiciando que os proprietários passassem a sobreviver do trabalho de outrem, ou seja, daqueles não detentores dos meios de produção. Essa divisão do trabalho e da sociedade em classes colaborou para que houvesse também uma divisão na educação, ou seja, uma educação voltada àqueles que realizariam trabalhos manuais e outra, destinada àqueles que desenvolveriam o trabalho intelectual.

A fim de romper com essa divisão, Marx defendia uma educação para a classe trabalhadora que possibilitaria a formação de uma nova sociedade sem divisão de classes e contribuiria para a superação da divisão social do trabalho que separa trabalho manual e trabalho intelectual, pois o trabalho é atividade prática e teórica ao mesmo tempo, então essa junção é fundamental para perceber as dimensões da divisão do trabalho e desvelar as relações sociais para superar as desigualdades tão perversas presentes no

sistema capitalista. O sistema capitalista busca a reprodução do capital para garantir a acumulação.

Essas relações de produção não se estabelecem apenas na empresa, mas também na educação. Com a reestruturação produtiva, após o período de ouro do taylorismo fordismo, as relações de trabalho tomaram formas mais desregulamentadas, reduzindo a estrutura de empregos formais e da estabilidade comum do período anterior.

Antunes e Alves (2004) esclarecem que contrariamente a essa tendência, houve aumento do novo proletariado fabril, presentes em diferentes modalidades de trabalho precarizado, tais como terceirizados, subcontratados, *part-time*, dentre outras e, com o aumento do desemprego estrutural, cada vez mais essas formas alternativas de trabalho desregulamentado crescem em todo o mundo, acentuando sua lógica destrutiva:

1) o padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos.

2) o modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem estar social, em vários países centrais, vêm também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e anti-social. (ANTUNES, 2000, p. 37).

Essa lógica apresenta-se na precarização da força humana de trabalho, de sua desregulamentação subordinada ao capital, acirrando cada vez mais consequências nefastas para os trabalhadores. Assim, “[...] destrói-se a força humana que trabalha; destroçam-se

os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho [...]”. (ANTUNES, 2001, p. 38).

A precarização está presente nas formas de trabalho em tempo parcial, temporário, subcontratado, com redução de trabalhadores estáveis e facilidade para demissão sem custos para as empresas (HARVEY, 2008), contribuindo para a acumulação do capital.

O capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais ‘competentes’, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita. (FRIGOTTO, 2015, p. 220).

Nesse sentido, percebemos a inserção dessa lógica no interior das escolas, por meio de políticas educacionais que objetivam a formação do sujeito para atuar no mercado de trabalho e continuar sendo explorado, a fim de atender aos interesses de uma minoria dominante.

Essa proposta vai ao encontro do proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta uma formação curricular por meio de habilidades e competências, moldando o estudante às necessidades mercadológicas.

A reforma do Ensino Médio é uma política educacional que se alinha a esse objetivo, de formar cidadãos aptos para atuar no mercado, afastando-os do direito de inserção e permanência a uma educação numa perspectiva emancipatória, que seja capaz de desenvolver todas as suas potencialidades e afastar-se da condição

de subalternidade, portanto passar a um patamar mais avançado de desenvolvimento humano. Assim, o trabalho deve ser tratado como princípio educativo. Para Frigotto (2002, p. 26), o projeto pedagógico da classe dominante voltado aos filhos da classe trabalhadora trata da “[...] pedagogia que visa à formação do cidadão mínimo, fácil de manipular e de explorar”.

Esse tipo de pedagogia está presente na reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB nº 9.394/1996, cuja proposta central é ofertar cursos em tempo integral, com a elevação de quatro para sete horas diárias, excluindo os estudantes que necessitam trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias, outra proposta é flexibilizar o currículo composto pela BNCC e por itinerários formativos, obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, desobrigação do ensino de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, estabelecimento de contratação de profissionais com notório saber para atuarem na Educação Profissional.

Nessa proposta de educação, o eixo do ensino passa a ser a formação para o trabalho em vez de uma formação integral do estudante. Embora a proposta seja de aumento na quantidade horas ao término do curso, a quantidade de horas destinadas ao núcleo comum é de  $\frac{1}{3}$  da carga horária atual, sem contar que apenas Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, sem contar a disposição dos componentes curriculares em áreas do conhecimento, o que traz prejuízos para a formação dos estudantes, dado o esvaziamento dos currículos, que passam a direcionar os estudantes para a inserção imediata no mercado de trabalho.

Uma ênfase no Projeto de Vida e nos itinerários formativos demonstram uma preocupação com a preparação para o trabalho, de modo que com os itinerários formativos está implícita a ideia de



terminalidade dos estudos ao final do Ensino Médio, desconstruindo a possibilidade de o estudante prosseguir com seus estudos para a educação superior. A escolha de itinerários também é realizada conforme a oferta das escolas e não necessariamente aqueles que os estudantes apresentam interesse, o que pode prejudicá-los, posteriormente, seja na ausência desses conteúdos em sua formação geral, seja na preparação para os exames vestibulares.

Uma outra lógica mercadológica presente nessa proposta refere-se ao ensino por meio da pedagogia das competências, alinhadas aos objetivos de educação propostos pela Unesco, ou seja, consideradas competências essenciais para o século XXI, em particular as competências socioemocionais, que têm por base a captura da subjetividade desses estudantes, moldando-os à nova lógica de sociabilidade, preparando-os para serem proativos, profissionais polivalentes, capazes de solucionar problemas, sendo resilientes e sem habilidades para questionar a lógica imposta pelo sistema capitalista.

De acordo com a BNCC (2018),

**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, 2018, p. 8) (grifo nosso).

Marise Ramos (2002) esclarece que “a finalidade da prática pedagógica, a partir da perspectiva piagetiana seria propiciar o exercício contínuo e contextualizado dos processos de mobilização, articulação e aplicação dos saberes”. (RAMOS, 2002, p. 408). Entretanto, nessas habilidades confundem-se os conceitos de ação mental com atividades concretamente realizadas pelos trabalhadores,

de modo que o trabalho com habilidades e competências estaria mais próximo de princípios tayloristas que, de fato, à proposta de Piaget. Kuenzer defende que organizar um currículo em torno da pedagogia das competências favorece

uma modalidade específica de trabalho, o reestruturado, que demanda forte articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser), para o que o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, adquiridos através de extensa continuada e bem qualificada escolaridade, é fundamental. (KUENZER, 2003, p. 2-3).

É importante atentar-se também que, ao viabilizar os itinerários formativos de educação profissional com a possibilidade de atuação de profissionais com notório saber, é sabido que grande parte das escolas não possuem professores com essa formação de modo que este itinerário precisaria ser realizado por outras instituições, favorecendo a inserção da iniciativa privada nas escolas públicas e, conseqüentemente, investimento do dinheiro público destinado à educação a essas instituições.

Art. 61, inciso IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2017, s/p).

Essa inserção não é feita de modo aleatório, ela foi pensada e viabilizada por grandes grupos empresariais que veem na educação uma possibilidade de multiplicar os lucros de suas empresas. A atuação de muitos deles, na política educacional brasileira, ocorre por meio do movimento Todos pela Educação - um sistema de redes empresariais que visa, ao mesmo tempo, inserir a educação na lógica do mercado e formar mão de obra, com a formação mínima necessária para atender aos seus interesses.

Participam desse movimento um grupo de líderes empresariais e ao passo que defendem o aumento dos gastos com educação, protegem sua inserção à lógica do mercado e da gestão empresarial, procurando ajustar a formação dos estudantes às demandas por mão de obra e incentivo ao consumo. Defendem também que a educação deve ser gerida pela iniciativa privada, seja por meio da privatização, seja por meio de parcerias entre o governo e os setores privados e do terceiro setor. Segundo Pinheiro,

[...] os projetos educacionais de setores do empresariado brasileiro, por meio de seus movimentos, particularmente, de um vetor de grande visibilidade nacional, o movimento Todos Pela Educação (TPE). Movimento este que defende que a lógica da gestão empresarial, calcada em metas e resultados mensuráveis, seja aplicada nos sistemas públicos de ensino, com base nas parcerias estabelecidas entre entes federados, nas três esferas de governo, setores privados nacionais e terceiro setor. (PINHEIRO, 2018, p. 13).

Os integrantes desse movimento possuem grande força política, visto que são formados por diferentes setores do empresariado que compõem o bloco no poder e, ao disporem sobre a

política educacional, em especial, aquelas voltadas para o ensino médio, direcionam seus interesses de modo que sejam abarcados pela legislação, estabelecendo pontos em que as parcerias e projetos que defendem a lógica da gestão empresarial possam ser contempladas, favorecendo seus interesses privatistas na educação.

Da maneira como estão sendo construídas as políticas educacionais para o Ensino Médio, o foco da formação desloca-se de uma formação integral do estudante, focada em sua *omnilateralidade* para uma formação superficial, fragmentada com vistas à inserção imediata no mercado de trabalho e preparando-o para os novos padrões de sociabilidade, exigidos pela lógica capitalista atual, que requer um trabalhador polivalente e flexível, resiliente e capaz de solucionar problemas sem questionar a lógica perversa de exploração em que está inserido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As incessantes alterações que o mundo do trabalho tem passado influenciam sobremaneira as políticas educacionais, em especial, aquelas voltadas para o Ensino Médio. A reestruturação produtiva do capital trouxe consigo novos modelos de trabalho que retiram os direitos conquistados pelos trabalhadores, acirrando a precarização, tais como a privatização, terceirização, subcontratação, desemprego e aumento do trabalho informal.

Esses novos modelos de organização extrapolam o mundo do trabalho, adentrando os muros escolares a partir de políticas educacionais que preconizam a formação de um trabalhador que seja apto a atender a essas novas demandas, seja pela organização curricular, em especial, aquela voltada para o Ensino Médio, seja na captura da subjetividade desse estudante, moldando-o para o novo padrão de sociabilidade que teve início com o processo de reestruturação produtiva.

No Ensino Médio, a política educacional, em especial a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC orientam uma formação superficial e fragmentada, ao manter como obrigatórios nos três anos de curso apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, organizam as demais disciplinas por áreas do conhecimento, o que possibilita professores com formações distintas ministrarem conteúdo de uma disciplina que seja da mesma área do conhecimento, mas não necessariamente na disciplina de sua formação, prejudicando o aprofundamento dos conteúdos escolares; e ainda, tendo como eixo central em todos os anos, a construção e viabilização do Projeto de Vida que, a grosso modo, forjam um trabalhador polivalente e pouco crítico à lógica perversa do capital.

Ao se orientar para a construção do Projeto de Vida a escola transfere a responsabilidade de fracasso ou sucesso do estudante no que tange à sua empregabilidade para si, ou seja, responsabiliza o indivíduo de algo que faz parte da ordem do capital com a produção cada vez maior de um exército de reserva que impulsionam os salários para baixo.

Essas alterações atingem, principalmente, os estudantes de escolas públicas, embora a legislação seja prevista para todos, as escolas particulares tendem a manter seus currículos intactos de modo a ofertar os componentes curriculares não obrigatórios pela BNCC no contraturno, consolidando um acesso desigual ao conhecimento.

A reorganização dos currículos tem sido defendida especialmente pelo movimento Todos pela Educação, formado por diferentes setores do empresariado e que fazem parte do bloco no poder. O movimento direciona seus interesses para que sejam abarcados pela política educacional, principalmente, ao estabelecerem parcerias entre o Estado e os setores privados e do terceiro setor. Por meio de campanhas publicitárias e do discurso hegemônico,

tais interesses são incutidos como se fossem os mesmos da classe trabalhadora, uma forma de promover um consenso e, assim, desloca-se o foco de uma formação integral para uma formação voltada para o mundo do trabalho vigente.

## Referências

---

ANTUNES, Ricardo. ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 04 set. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo.** Buenos Aires, CLACSO, 2000. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar> › clacso › 3antunes. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base: Ensino Médio.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)> Acesso em: 10 ago. de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11 - 26.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], n. 20, p. 206-233, 2015. Disponível em: <[http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_20/10\\_frigotto.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf)>. Acesso em: abr. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capital tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competência no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, v. 13, n.1, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n. 34, jan./abr., 2007.

## CAPÍTULO 3

# A educação e as relações de trabalho na sociedade

---

Elaine Vieira Pinheiro  
Lorena Dominique Vilela Freiberger

---

## INTRODUÇÃO

O tema trabalho e educação para ser abordado em sua totalidade no Brasil de forma ampla e dialética carece de ser situado no contexto político, econômico e social, pois esta relação é influenciada diretamente pelo reordenamento das relações sociais estabelecidas em diferentes contextos históricos.

Compreendendo o trabalho como uma atividade essencialmente humana, ou seja, não natural, entende-se que esse precisa de instrumentos e conhecimentos sobre o fazer, o desenvolvimento de habilidades, aprendizado e planejamento, e isso, se dá por meio da educação.

Saviani (1994) diz que a educação como algo próprio dos seres humanos, é exigida como meio de sobrevivência e ao mesmo tempo uma forma do homem se inserir no mundo produtivo.

O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o



trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência. (SAVIANI, 1994, p. 152).

Nesse sentido, como sinaliza Vázquez (1968),

[...] os homens não só desenvolvem as forças produtivas, como também eles próprios fazem parte delas; os homens, igualmente situam-se no centro das relações de produção, já que estas, sem dúvida, não passam de relação que eles contraem no processo de produção. (VÁZQUEZ, 1968 p. 328).

Assim sendo, a educação é tida como essencial para a formação da mão de obra necessária à manutenção da sociedade como um todo. Contudo, em um contexto capitalista, assim como afirmam Araújo e Castro (2011), é tida como fator de competitividade e estratégia de mobilidade, ou seja, um meio de ascensão social dos países subdesenvolvidos no mundo globalizado.

Como mostram Neves (2005) e Rodrigues (1998), de forma sistemática, foi construído um ideário ou pedagogia da hegemonia em torno do pensamento empresarial, antes e depois da ditadura. A partir da década de 1990, o ideário situa-se em torno da ideologia neoliberal da globalização, da necessidade do ajuste mediante a reforma do Estado, da reestruturação produtiva, da desregulamentação, da flexibilização e da privatização.

É possível observar que a partir do ano de 1990, uma nova forma de relação entre Estado e Sociedade civil é estabelecida,

mudando radicalmente as demandas relacionadas ao mundo do trabalho. Assim como aponta Frigotto (2006) *apud* Paris (2002, p. 75),

[...] a manipulação ideológica do avanço tecnológico pretende apresentar-nos a imagem de um mundo em que os grandes problemas estão resolvidos, e, para gozar a vida, o cidadão só precisa apertar diversos botões ou manejar objetos de apoio.

Assim, torna-se relevante refletir acerca da relação de disciplinamento que se apresenta nas relações de trabalho, sociedade e educação tendo o modo de produção capitalista como pano de fundo. Compreender as relações das transformações capitalistas como norteadoras da reforma do aparelho do Estado brasileiro para com as políticas educacionais, é o primeiro passo para poder analisar os desafios que a educação brasileira está enfrentando, como a formação voltada para o mercado de trabalho, falta de investimento na formação humana, educação voltada para a produção, eficiência e adaptação.

## EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO CAPITALISTA

A educação tomada pelo capitalismo como veículo de dominação com objetivos de extração da mais valia (lucro), pode ser convertida em instrumento de luta e libertação.

Como sinaliza Frigotto (2006, p. 241),

[...] dentro de uma compreensão dialética da realidade histórica, as dimensões econômicas, científicas, técnicas e políticas da educação se constroem de forma articulada por diferentes mediações e, por se darem numa sociedade de classes, se produzem dentro de

contradições, conflitos, antagonismos e disputas. Por esse motivo, embora a educação e a escola, na sociedade capitalista moderna, tendam ao seu papel de reprodução das relações sociais dominantes, mediante – como nos expõe Gramsci – a formação de intelectuais de diferentes tipos, não se reduzem a ela.

Torna-se importante situar as diferentes formas que essa dominação se apresenta na relação trabalho, educação e sociedade, e as possibilidades que se apresentam como alternativa para emancipação do sujeito.

Saviani (1994, n.p.) diz que essa relação se torna aparente, a partir do surgimento da Teoria do Capital Humano da década de 60,

[...] passando a educação a ser entendida como algo não meramente ornamental, mas como algo decisivo para o desenvolvimento econômico. Postula-se assim, uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho, isto é, considera-se que a educação potencializa trabalho. Essa perspectiva está presente também nos críticos da “teoria do capital humano”, uma vez que consideram que a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho). (SAVIANI, 1994, n.p.).

Na fala do autor, fica clara a relação intrínseca que existe entre produtividade e educação.

Constata-se que atualmente a escola cumpre como objetivo apenas assegurar um patamar mínimo de conhecimentos, garantindo um trabalhador moldado nos padrões de sociabilidade estabelecidos pelo capital, bem como as exigências indicadas pela

competitividade e habilidades cognitivas fundamentais, valorizando assim, [...] “competências básicas” envolvendo o cálculo, a escrita, a leitura, e a interpretação, reforçando assim, um viés minimalista e pragmatista de formação humana a ser oferecida pela escola.” (NEVES, 1997 *apud* MARTINS, 2009, p. 123). A educação, como versa a Constituição Federal de 1988, é tida como direito legal de todo cidadão brasileiro, porém atende a interesses individuais.

Discurso que, segundo Paulani (2006), é resultado da globalização e a aceitação das concepções neoliberais que geram consequências diretas e indiretas em nossa sociedade. Por meio,

[...] do processo de aquisições e fusões que se intensificou a partir da crise de 1970 foi acompanhado da transnacionalização dos grandes grupos do capital, movimento que se implica não só muito mais liberdade para suas decisões, como o estabelecimento, em várias das instâncias do processo de produção e realização do valor e com variados graus de profundidade de terceirizações, franchising, parcerias e acordos de cooperação entre estruturas empresariais pelo mundo. (PAULANI, 2006, p. 83).

O processo de transnacionalização diz respeito a divisão do risco do capital com os trabalhadores de pequenos capitais, no qual as grandes empresas gerenciam apenas a marca, a produção efetiva é realizada por tais trabalhadores, barateando os custos de produção. “Isso faz com que as grandes corporações, num movimento desenfreado, operem deslocalizações de suas atividades, inclusive de sua capacidade produtiva para qualquer lugar do planeta”. (PAULANI, 2006, p. 84)

O que amplia as possibilidades de exploração do trabalhador em busca da mais valia absoluta.

Tais discussões implicam, conforme Lombardi (2012), no

[...] entendimento da educação como um aspecto ou dimensão da vida social que surge e se desenvolve no interior de um modo de produção determinado, leva também a colocá-la nos movimentos contraditórios que emergem do processo de lutas entre classes e frações de classe. (LOMBARDI, 2012, p. 100).

Assim, de acordo com Lombardi (2012), contradição está no fato da educação ser utilizada como forma de manutenção do ciclo do capital. Em concordância, Frigotto (2006, p. 243) explicita que:

[...] de forma cada vez mais intensa, que a ciência, a técnica e a tecnologia constituem-se, por excelência, no núcleo fundamental do desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, em mediação crucial na possibilidade de diminuição do trabalho regulado pelo 'mundo da necessidade' e pela ampliação do trabalho livre, dilatador da emancipação e da criatividade humanas. Dois aspectos interligados, porém, igualmente equivocados, têm sido dominantes na visão da ciência e da técnica na sociedade atual. (FRIGOTTO, 2006, p. 243).

A fala de Frigotto (2006), tem base na educação polivalente que busca formar um trabalhador flexível que se adapte a diferentes realidades, tendo a ciência, técnica e tecnologia como base em sua formação.

[...] ao longo do século XIX, foram definidos os objetivos e os instrumentos da pedagogia. A educação assumiu os contornos dos embates políticos de então e, por volta de meados desse século, dois

projetos antitéticos passaram a se contrapor–o burguês e o proletariado–correspondendo a dois modelos ideológica e epistemologicamente contrapostos, respectivamente no positivismo e no socialismo. (CAMBI, 1999, p. 465 *apud* LOMBARDI, 2012, p. 101)

Duas concepções opostas principalmente no que diz respeito ao projeto de educação para nossa sociedade, a concepção burguesa está ligada basilarmente ao neoliberalismo, já o proletariado está ligado ao socialismo de Marx e Engels expresso por meio do Manifesto do Partido Comunista, “[...] a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação”. (Marx; Engels, 1983, p. 60).

Para melhor compreensão, como diz Lombardi (2012),

[...] a concepção marxista de educação foi gradativamente se configurando e assumindo os seguintes princípios: eliminação do trabalho das crianças na fábrica; associação entre educação e produção material, educação politécnica que leva à formação do homem omnilateral, abrangendo três aspectos: mental, físico e técnico, adequado as idades das crianças, jovens e adultos, inseparabilidade da educação e da política; e articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho o estudo e o lazer. (LOMBARDI, 2012, p. 112).

A concepção expressa por Marx e Engels (1983), postula a construção de um sistema de educação tendo base no trabalho como princípio educativo, aliando educação intelectual, corporal e tecnológica.

Com o entendimento do trabalho em suas dimensões teórico-prática, social e histórica, o pensamento gramsciano afirma que se expressaria certa unidade entre instrução e trabalho, o que garantiria a formação de homens não só capazes de produzir, mas também de serem dirigentes.

Os pressupostos expostos sobre o princípio educativo evidenciam o papel fundamental da escola que é a recuperação da relação entre conhecimento e prática do trabalho, que segundo Saviani (2007 p.161), “[...] significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”.

Assim,

Pensar um projeto de educação articulado com um projeto de sociedade não excludente, pensar um ensino de segundo grau que se desvie da dualidade [educação propedêutica X formação profissional], pensar uma educação que tenha o ser humano como centro e não o mercado [de trabalho]. (MALHÃO, 1990, p. 3)

Colocar essa concepção em prática, se traduz em um grande desafio no contexto em que os autores viveram e no que vivemos atualmente. Pois, implica no rompimento com a ordem mercadológica posta, que se compromete com a profissionalização para o suprimento de mão de obra barata e de forma aligeirada, transfigura-se a cotidianidade de homens e mulheres que trabalham com a redução da vida pessoal a mero trabalho assalariado.

Conforme já pontuado, existe na base da ordem mercadológica, o discurso da qualificação, escolarização, capacitação para a inserção no mercado de trabalho, na qual a população é atraída com base em ideais de meritocracia, uma questão ideológica do capital que foi perpetuada em nossa sociedade.

A exploração, nesse sentido, passa a ter várias faces. O trabalhador além de ser explorado no trabalho manual e no intelectual, passa a dedicar o seu tempo livre ao consumo incutido em prazeres momentâneos, compras além do seu poder financeiro, o que acaba gerando a necessidade de vender o seu tempo livre em horas extras, contratos de trabalho flexíveis e sem garantias trabalhistas, prolongando e intensificando a jornada de trabalho.

É fato que,

Sob o capitalismo, o trabalho se transforma predominantemente em trabalho alienado, mas não se reduz a ele. A ciência, a técnica e a tecnologia, como produções humanas e práticas sociais, não são neutras e se constituem em forças de dominação e alienação, mas também podem se constituir em elementos da emancipação humana e são cruciais e necessários a ela. (FRIGOTTO, 2006, p. 242).

A fala expressa o embate de forças que existe em nossa sociedade, a luta de classes. A forma como o ensino vem sendo conduzido não promove os ideais defendidos por Marx para a educação, novas aptidões são exigidas nos processos de trabalho, porém a essência precária se mantém ao refletir que sua formação se volta para competências mercantis, formando um homem capaz de se reinventar em seu meio de trabalho, porém alienado em sua vida, devido à expropriação de sua força de trabalho.

Portanto, o trabalho na “ótica do capital” é uma atividade produtiva voltada para a não realização humana enquanto valor coletivo, mas para a realização da mais-valia enquanto valor apropriado de forma privada. (SOUZA, 2002, p. 23).



O trabalhador, torna-se o principal eixo que movimenta todo o contexto capitalista, ele faz parte do processo criativo, ele faz parte do trabalho manual e ele consome o que constrói por um valor consideravelmente maior, gerando lucro em todas as vertentes, mão de obra barata *versus* consumo.

Reforça-se assim que a educação é condição *sine qua non* para que o sujeito se liberte das condições de alienação, que se liga a um fato simples e complexo ao mesmo tempo, que se relaciona a transmissão do conhecimento sistematicamente elaborado na escola.

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano. (RAMOS, 2008, p. 3-4).

Como reforça Ramos (2008), a finalidade da educação não deve ser a formação “para”, seja “para o mercado de trabalho” ou “para a vida”. É formação pelo trabalho e na vida.

Quando se propõe a discutir a sociedade, não tem como ignorar todas as contradições em que ela está inserida. O conflito capital/trabalho/formação segue esta lógica, como afirma Saviani (2000, p. 163),

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais integrantes do universo da cultura letrada, que é o mesmo da indústria moderna, capacitou-os a integrar o processo produtivo. Assim, a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola primária. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. Mas, além do trabalho de operar com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, assim como o desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Subsistiram, assim, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. (SAVIANI, 2000, p. 163).

Verifica-se assim, que a medida em que uma nova forma de produção da existência humana se toma predominante, reorganizam-se as relações sociais de maneira correspondente e a educação é utilizada como uma das bases para tal manutenção.

Dentro dessa perspectiva, uma nova revolução educacional se torna urgente e isso só poderá ocorrer por meio da formação integral do homem. A educação tendo por base a integração entre educação e trabalho, que compreende o homem como ser omnilateral, ontológico e histórico, é a chamada educação politécnica, defendida pela concepção materialista apresentada como princípio educativo a não dicotomização entre educação e trabalho,

integrando duas áreas essenciais a sobrevivência da raça humana, defende a aprendizagem por meio do trabalho, “[...] a concepção de escola unitária defende a formação do sujeito nas suas múltiplas dimensões”. (RAMOS, 2014, p.19).

Saviani (1997), um dos grandes defensores da educação politécnica, tentou inserir essa discussão na promulgação da nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pontuando conceitos de desenvolvimento omnilateral e formação politécnica, contudo, um projeto paralelo foi desenvolvido. Assim, como destaca Rodrigues (1998, n.p.), “[...] da proposta de concepção marxista de educação no curso dessa trajetória, restaram apenas menções genéricas e inconsistentes à politécnia.” (*apud* SAVIANI, 1997, 2003 n.p.)<sup>2</sup>.

Porém, mesmo em um contexto de embates e desafios,

[...] a educação é indissociável da sociedade e pode servir tanto de instrumento para a manutenção das condições de exploração e subordinação do proletariado pela burguesia, quanto de alavanca para a necessária transformação histórica da sociedade em direção ao socialismo. (SAVIANI, 1991 *apud* LOMBARDI, 2012, p. 120).

Nesse sentido, reforçamos que as concepções de educação veiculadas nas salas de aula se tornam, se não o único, o maior instrumento daqueles que lutam contra a hegemonia burguesa, os intelectuais orgânicos responsáveis à transmissão do conhecimento, que devem vincular suas práticas a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo, assumindo também, em sua práxis tal concepção. Portanto,

---

2 SAVIANI, D. A Nova Lei da Educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e tornando-o passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento ‘catártico’ torna-se assim, creio, o coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. (GRAMSCI, 53 *apud* CURY, 1989, p. 52).

Assim, o veículo tomado pela classe dominante como mediação com vistas à dominação, converte-se em instrumento a favor da emancipação humana, baseando-se nas leituras críticas da realidade histórica nas relações de contradições presentes em nossa sociedade.

A politecnia – como a palavra pode sugerir esse conceito – na abordagem conceptual que estamos trazendo do conceito de politecnia, diz sim do princípio das múltiplas técnicas, mas para expressar uma concepção de educação que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sociais, históricos, culturais, da produção da vida. (RAMOS, 2014, p. 21).

O que se apresenta na abordagem supracitada é uma relação intrínseca entre as três esferas: trabalho, educação e sociedade. Verifica-se que a educação tem expressado os ideais da classe dominante burguesa, o que está relacionado às necessidades de manutenção do capitalismo, que se expressam no modo como os homens produzem sua humanidade, por meio do trabalho, por meio do qual hoje se captura a subjetividade do trabalhador, alienando-o em todas as suas faculdades e aptidões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos nos escritos acima reflexões sobre a relação intrínseca entre educação, trabalho e sociedade. Foi apresentado o conceito de trabalho e sua relação direta com o campo educativo, sendo o campo educativo apropriado pelo sistema capitalista como forma de suprir a mão de obra necessária à sua manutenção.

Nesse sentido, verificou-se que a educação sofre alterações diretas em acordo com os princípios da sociedade capitalista, o que influi na formação da mão de obra que tem na educação o seu princípio.

Contudo, também podemos pressupor o potencial de emancipação intrínseco no campo educativo, que mesmo diante dos impasses, das influências diversas que sofre por meio do ideal capitalista, constatamos ser a educação um dos únicos meios em que se pode efetivar a transformação da realidade, nas mãos daqueles que acreditam nesta possibilidade de libertação, tendo a educação politécnica como princípio.

A educação tem que ser vista com o seu viés político, intencional e cabe a todos, professores, pesquisadores, alunos e comunidade em geral, lutar por uma educação que oportunize o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos, que esses tenham acesso ao conhecimento em seus contextos sociais, históricos e culturais e que por meio desse conhecimento possam problematizar a constituição da sociedade, buscar alternativas para além do lucro e da exploração, alternativas que favoreçam o todo e não apenas alguns.

Porém, para além daqueles que acreditam na educação com vistas à emancipação do homem, existe a necessidade urgente de que o governo federal, esferas estaduais e municipais invistam

no setor e garantam um ensino de qualidade para a população, possibilitando uma educação crítica.

Essa necessidade de investimento na educação tem que ser cobrada por toda sociedade, o Estado tem que possibilitar o acesso à educação para todos e de forma homogênea e não servir de meio nas mãos dos detentores do capital.

Não se trata de embate utópico, e sim, um embate necessário, a educação vem a cada dia perdendo o seu valor, seus investimentos (que já eram escassos) e a sociedade estagnada está deixando “a areia escorrer pelos dedos”. O fruto desse desfalque, do interesse em manter a educação no *status quo* poderá em algum momento ser irreversível.

Investir na educação é, portanto, primordial para garantir que o indivíduo exerça sua cidadania e alcance o pleno desenvolvimento. Um país que investe em educação acaba investindo também em todos os outros setores. A educação abre portas, desenvolve o senso crítico e garante a dignidade de uma sociedade.

## Referências

---

ARAÚJO, Suêldes de. CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gestão educativa gerencial**: superação do modelo burocrático? Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a06.pdf>>. Acesso em: 06dez 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: \_\_\_\_\_. LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2006. p. 241-288.

LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Demerval. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2 ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

MALHÃO, A. P. **Teoria e prática na construção do curso técnico de 2º grau da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz**. Niterói: Faculdade de Educação-UFF, 1990.

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

MARTINS, André Silva. Os antecedentes históricos da construção do novo padrão de sociabilidade no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFRJ, 2009.

MARX, K. & ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

NETTO, José Paulo. Trabalho, sociedade e valor: da origem à crítica marxiana. In: \_\_\_\_\_. BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 29-51.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

PARIS, C. **O Animal Cultural**. São Carlos: Editora da UFSCAr, 2002.

PAULANI, L.M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 67-107.

RAMOS, Marise N. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. 2008. Disponível em: <[http://www.iiiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf)>. Acesso em: 20abr 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio integrado:** da conceituação à operacionalização, Caderno de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES. Vitória, v. 19, n.39, p. 15-29, jan./jun.2014.

RODRIGUES, J. A **Educação Politécnica no Brasil.** Niterói: EdUFF, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Moderno Príncipe Industrial:** o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação:** Um debate multidisciplinar. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, In: FERRETTI, C. J.; et al (Orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Ed. 6. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

\_\_\_\_\_. **Sobre a natureza e a especificidade da educação.** Pedagogia histórico - crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Autores associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Campinas: Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34. jan/abr, 2007.

SOUZA, José dos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil:** anos 90. Campinas: Autores Associados, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. Os homens sujeitos da história. In: \_\_\_\_\_. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1968. p. 328-333.





## CAPÍTULO 4

# O método: alguns apontamentos

---

Nayara Bruna Nicolim  
Karina Lane V. R. de Sá Furlanete

---

O materialismo histórico-dialético aponta que determinado objeto de pesquisa dentro das reflexões e estudos na área social e consequentemente da educação, seja analisado buscando a superação e/ou a transformação de tal realidade, tendo como base a luta de classe, compreendendo estes problemas que necessitam de superação e/ou transformação são resultados das condições sociais. Conforme relatado por Netto (2011, p. 17), as obras de Marx possibilitam essas análises, uma vez que seu objetivo de estudo é investigar “[...] a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista”.

O objetivo deste texto é apresentar brevemente o método desenvolvido por Marx ao longo de sua obra e fazer alguns apontamentos a respeito das ricas contribuições deste método e de suas categorias para os estudos na área da educação. Embora Marx não tenha se dedicado profundamente à descrição do seu método investigativo, é possível reconhecer sua abrangente e sistemática forma de investigação na própria investigação, exemplo disso encontra-se no livro *O Capital*. Observa-se também que dois textos são importantes para compreender como o autor caracteriza sua forma de investigar o mundo: um texto de 1873 que se encontra

como Posfácio da segunda edição do livro *O Capital* e um texto de 1857, que corresponde à terceira parte do escrito *Introdução à Crítica da Economia Política*.

## AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO PARA ANÁLISE E EXPLICAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS CAPITALISTAS

Marx, para a sua época, inaugura uma forma muito mais complexa de investigar os fenômenos. Esta complexidade é visível em toda sua obra, sua investigação é minuciosa, não dispensa nenhuma possibilidade de conhecer melhor seu objeto e não está restrita a áreas específicas do conhecimento, percorrendo todos os caminhos necessários que se apresentam ao longo da investigação. Compreende que o pesquisador ao iniciar um processo de investigação deve reconhecer que está intimamente conectado ao seu objeto de pesquisa, visto que em última instância, tanto pesquisador quanto objeto são frutos do mesmo modo de produção e reprodução da vida a sociedade capitalista. Esta compreensão descarta o caráter de neutralidade em uma investigação cujo objeto está intimamente mediado pela dinâmica da sociedade na qual se insere, mas, por outro lado, a consciência da não neutralidade nada afeta a busca da objetividade no desenvolvimento da investigação.

A perspectiva marxiana de análise da sociedade possibilita o estudo dos fenômenos complexos que a constituem, abordando-os da forma mais ampla e menos fragmentada possível. O pesquisador deve conduzir sua investigação rompendo as camadas superficiais da aparência dos fenômenos, de forma a acessar sua essência compreendendo as mediações, contradições, os processos de alienação e a dinâmica dialética no qual

estes fenômenos estão inseridos. Aprofundando a investigação de forma que ultrapasse a aparência dos fenômenos, torna-se possível a compreensão mais completa do objeto de estudo. O objeto não está mais isolado no campo da investigação, mas articulado e inserido em uma visão que busca a totalidade ao examinar os fenômenos. A partir destes pressupostos, toma-se a educação como um fenômeno que se dá em uma sociedade marcada pelas relações de classe, é de fundamental importância que sua análise considere e articule os determinantes econômico, histórico, político e cultural da sociedade na qual está inserida.

Dois grandes pensadores foram importantes no desenvolvimento das ideias revolucionárias do jovem Marx e no seu caminho para o desenvolvimento de um método tão complexo de investigação: Hegel e Feurbach. O primeiro pelo contato que Marx teve com o conceito de dialética e o segundo com o conceito de humanismo naturalista. Marx soube, de forma bastante perspicaz, pelo estudo cuidadoso dos pensadores e das ideias de sua época, incorporar o que havia de melhor nas teorizações destes e de outros pensadores e fazer uma análise crítica de seus pontos fracos. De acordo com Goreneder,

Causador de impacto e recebido com entusiasmo, o humanismo naturalista de Feurbach foi uma revelação para Marx. Apetrechou-o da visão filosófica que lhe permitia romper com Hegel e transitar do idealismo objetivo deste último em direção ao materialismo. Não obstante, assim como nunca chegou à plenitude de hegelianismo, tampouco se tornou inteiramente feurbachiano. Apesar de jovem e inexperiente, era dotado de excepcional inteligência crítica, que o levava sempre ao exame sem complacência das ideias e das coisas. Ao contrário de Feuerbach, que via na dialética hegeliana apenas

fonte de especulação mistificadora, Marx intuiu que essa dialética devia ser o princípio dinâmico do materialismo, o que viria a resultar na concepção revolucionária do materialismo como filosofia da prática. (GORENDER, 2017, p. 17).

De acordo com Masson (2007), a pesquisa de Marx abrange o conhecimento do homem nos planos sociológico, econômico e político e, diferente de Hegel, seu foco é o materialismo. Apesar desta diferença, segundo a autora

O materialismo histórico e dialético origina-se dos fundamentos metodológicos hegelianos, ou seja, da dialética como método, a qual supera a lógica formal por incorporação, portanto não se reduz à lógica e também não se reduz a método de investigação. Marx busca desenvolver um método que possibilite captar a essência do objeto a ser investigado [...]. (MASSON, 2007, p. 107).

No percurso de seus estudos e escritos, dois textos são muito importantes para compreender o método em Marx. Um deles é o “Posfácio” da segunda edição do livro *O Capital*, datado de 1873, e o outro é “O método da economia política”, terceira parte do texto mais conhecido como a “Introdução”, datado de 1857.

O posfácio da segunda edição do *O Capital*, inicia-se (como o objetivo de todo posfácio) com alguns esclarecimentos a respeito das modificações realizadas na segunda edição do livro, a repercussão da primeira edição da obra e ainda alguns apontamentos a respeito da economia política. Apesar deste início coloquial, o texto é muito mais que uma simples nota de apresentação para os leitores da nova edição do *O Capital*, Marx aproveita a oportuni-

dade e elabora um texto breve, claro e interessante a respeito do seu próprio método investigativo.

Ao descrever o seu método de pesquisa, de forma elegante e porque não dizer, bem-humorada, Marx reproduz um longo trecho da análise de Ilarión Ignátievich Kaufmann, um dos vários estudiosos que escreveu crítica ao método utilizado no *O Capital*. Segundo o próprio Marx, quando faz a crítica ao livro *O Capital*, o economista russo elabora uma interessante síntese do que seria o método empregado pelo autor em seu livro e em suas pesquisas. De fato, Kaufmann é extremamente didático,

[...] o esforço de Marx se volta para um único objetivo: demonstrar, mediante escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens das relações sociais e, na medida do possível, constatar de modo irreprensível os fatos que lhe servem de ponto de partida e de apoio. Para tanto, é plenamente suficiente que ele demonstre, juntamente com a necessidade de outra ordem, para a qual a primeira tem inevitavelmente de transitar, sendo absolutamente indiferente se os homens acreditem nisso ou não, se têm consciência disso ou não. Marx concebe o movimento social como um processo histórico-natural, regido por leis que não só são independentes da vontade, consciência e interação dos homens, mas que, pelo contrário, determinam sua vontade, consciência e intenções [...]. (MARX, 2017, p. 89).

Outro aspecto importante deste Posfácio é que Marx o finaliza tratando das diferenças entre a dialética hegeliana e a sua dialética, questão importante para compreensão do método. Segundo Marx, seu método dialético é o oposto do de Hegel.

Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar em um sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX, 2017, p. 90).

Embora crítico da dialética hegeliana, diante dos ataques que os intelectuais da época faziam a Hegel, Marx finaliza o texto defendendo o seu legado e reconhecendo o grande valor de seu pensamento.

Critiquei o lado mistificador da dialética hegeliana há quase trinta anos, quando ela ainda estava na moda. Mas quando eu elaborava os primeiros volumes de O capital, os enfadonhos, presunçosos e medíocres epígonos que hoje pontificam na Alemanha culta acharam-se no direito de tratar Hegel como o bom Moses Mendelssohn tratava Espinosa na época de Lessing: como um “cachorro morto”. Por essa razão, declarei-me publicamente como discípulo daquele grande pensador e, no capítulo sobre a teoria do valor, cheguei até a coquetear aqui e ali com seus modos peculiares de expressão. A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede em absoluto que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico. (MARX, 2017, p. 91).

Esta passagem ilustra o tratamento que Marx dá para os conceitos e os objetos em estudo. Reconhece tanto o valor quanto as limitações da dialética hegeliana, não a ignora e também não a

descarta, avança agregando complexidade e reelabora o conceito na intenção de criar uma dialética materialista (GORENDER, 2017).

De acordo com Moraes (2010), o Posfácio é um texto muito importante exatamente por esta postura de Marx diante da dialética hegeliana, mas é na “Introdução”, de 1857, que o autor aprofunda as explicações a respeito do seu método. A Introdução de 1857 é a “[...] mais longa, densa e sistemática discussão sobre o método na obra de Marx” (MORAES, 2010, p. 103). Este texto é um dos quatro tópicos que em conjunto formam a obra “Introdução à crítica da economia política” (MARX, p. 110, 1974).

Marx inicia o texto da “Introdução” tratando da clareza que é necessário ter para não tomar conceitos que são abstratos por determinações concretas. Considerando os estudos da economia política de um país, seu primeiro exemplo trata da simples ideia do que é uma população. A princípio, a população de determinado país pode parecer um conceito bastante concreto, mas não é. População é uma abstração, pois é constituída por classes. Por sua vez, as classes só terão sentido se forem compreendidas a partir do que as definem: o trabalho, o capital, etc. Este exemplo simples mostra quão importante é compreender a realidade para além de meros conceitos abstratos e representações vazias.

Se começasse [o estudo da economia política de um país] pela população, haveria de início uma representação caótica do todo, e só através de determinações mais precisas eu chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples. Partindo do concreto representado, chegaria a abstratos sempre mais tênues, até alcançar, por fim, as determinações mais simples. Dali, a viagem recomençaria pelo caminho de volta, até que reencontrasse finalmente a população, não já como a representação caótica de



um todo, e sim como uma rica totalidade de muitas determinações e relações. (MORAES, 2010, p. 109)<sup>3</sup>.

Quando a viagem retorna ao conceito inicial, este adquire significado. Carrega agora uma série de conceitos menores compreendidos durante a jornada e não é mais um conceito vazio. Ele é um composto de partes menores que foram compreendidas com a jornada e que no retorno lhe atribuem significado. Esta é uma das grandes questões do método materialista, o movimento. Ao explicar o princípio do movimento em seu método, a relação entre concreto e abstrato e como ela se dá no pensamento e na realidade, Marx elabora uma das passagens mais marcantes da explicação do método,

O concreto é concreto por ser uma concentração de muitas determinações, logo uma unidade do múltiplo. Eis a razão por que aparece no pensamento como processo de concentração (síntese), como um resultado e não como um ponto de partida, embora ele seja o ponto de partida efetivamente real e, assim, também, o ponto de partida da intuição e da representação.

[...]

O método de se elevar do abstrato ao concreto é apenas a maneira de o pensamento apropriar-se do concreto e o reproduzir como concreto espiritual, mas de maneira nenhuma se trata do processo de gênese do próprio concreto. (MORAES, 2010, p. 111).

---

3 Citação literal de Marx na tradução do texto O Método da Economia Política apresentada com o original em alemão na Revista Crítica Marxista, número 30.

Além de se dedicar às relações entre concreto e abstrato e o seu processo de investigação, o texto também chama a atenção do leitor para outra questão fundamental na investigação pautada no método marxiano, as relações históricas que permeiam as realidades investigadas. Discutindo a categoria trabalho, Marx demonstra quão importante é considerar que “[...] mesmo as categorias mais abstratas, na determinação de sua abstração, são um produto de relações históricas e só possuem plena validade para tais relações e no seu interior.” (MORAES, 2010, p. 119).

Embora a melhor forma de compreender o método marxiano de investigação seja os estudos de sua aplicação na obra deixada por Marx, a leitura do Posfácio e da Introdução de 1857 permitem entrar em contato com questões fundamentais desta forma de abordar os objetos de pesquisa, sua complexidade e seu movimento.

## AS CATEGORIAS DO MÉTODO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA EXPLICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

As pesquisas e reflexões sobre a sociedade abordadas pela ótica do materialismo histórico-dialético demandam do pesquisador um interesse real e intenso, é necessário que este desejo seja a partir de sua visão de mundo, o investigador não deve olhar apenas o seu objeto sob a ótica do materialismo histórico-dialético, mas sim tudo ao seu redor. Desta forma, partindo de suas investigações e análises, desbravar seu objeto de estudo para sua transformação social, entendendo também que algumas vezes o início desta transformação conduz a outras questões e mais caminhos para novas investigações e reflexões. De acordo com Masson (2013, p. 59):

A opção por trabalhar com esta perspectiva teórica não é apenas uma definição meramente epistemológica, pois deve estar coerente com a visão do mundo do investigador e com o seu compromisso político pela transformação do real em favor dos interesses das classes trabalhadoras. (MASSON, 2013, p. 59).

Compreende-se que a análise a partir do método do materialismo histórico-dialético necessita de um pesquisador que assume seu papel como sujeito ativo nesta pesquisa, ou seja, que se saiba que a neutralidade não existe dentro de estudos e reflexões sociais, nesse sentido “[...] é possível afirmar que não há neutralidade na produção do conhecimento, pois todo processo que envolve o conhecimento está atrelado ao intercâmbio material dos homens”. (MASSON, 2013, p. 61). Diante disto, além de assumir seu papel como pesquisador conectado ao seu objeto de estudo, é necessário compreender a importância deste método para as possibilidades de transformações sociais.

A investigação dentro do método deve ser a consequência de um olhar social que transbordou para as leituras e para a escrita. Um pesquisador que se propõe analisar seu objeto utilizando o método deve ter clareza da posição de sua pesquisa na realidade, e necessita observar, refletir e analisar essa realidade da mesma forma que investiga seu objeto. Assim, sua prática será coerente com o método, possibilitando a construção de uma pesquisa teórica e bibliográfica que proporcione reflexões sobre a sociedade real.

Desta forma, observa-se que o pesquisador carrega para sua investigação os seus conhecimentos prévios, suas vivências e experiências. Além disso, considera o olhar de outros pesquisadores, agregando o conhecimento já construído pela sociedade ao seu processo investigativo, como Netto (2011, p.18) esclarece ao

relatar que no materialismo-histórico, Marx [...] “não fez *tábula rasa* do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele.”

Diante disto, além dos conhecimentos prévios do próprio investigador e dos conhecimentos já elaborados e construídos por outros pesquisadores sobre o objetivo de pesquisa e suas relações, é necessário que o objeto seja analisado criticamente, na busca de suas estruturas e bases. O objeto não é apenas o que está exposto e visível, então compreender e aceitar que este é complexo e precisa ser observado, explorado e analisado, possibilita que o pesquisador não se satisfaça com pesquisas pautadas na aparência.

[...] o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (NETTO, 2011, p. 22).

É necessário compreender que a aparência deste objeto de estudo é importante e precisa também ser analisada, mas partindo dela para que seja encontrada sua essência, seu dinamismo, seus movimentos, suas possibilidades, fragilidades e limitações. Estas reflexões precisam partir do real, da aparência e do que é visível, para que sejam culminadas a partir de problematizações e análises sobre a estrutura que até então estava oculta, possibilitando a real superação e/ou transformação do objeto de pesquisa.

## A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DA TOTALIDADE, CONTRADIÇÃO, MEDIAÇÃO, REPRODUÇÃO E HEGEMONIA

De acordo com Konder (1990), a dialética é uma forma de compreender o caráter contraditório e dinâmico, em constante transformação, que a realidade apresenta. Para apreender o movimento do real, além de uma perspectiva dialética, a investigação requer o trabalho com as diferentes categorias do método. Estas categorias não possuem um fim em si mesmas, mas são conceitos básicos que aspiram refletir os aspectos gerais e essenciais de uma realidade concreta, pois surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem alto grau de generalidade (CURY, 1995).

O pesquisador que se propõe a investigar seu objeto a partir do método, deve utilizar as categorias como instrumento para a real análise e reflexão sobre o tema, esta contribuição efetivará possibilidades de superação e/ou transformação que as pesquisas na área da educação buscam. As categorias propõem que todas as investigações partam do real para que desta forma, seja possível compreender as relações sociais. Assim, originando-se do real, do que é concreto e posto, as análises seguindo esta perspectiva tornam-se abstratas, conforme afirma Netto (2011, p. 42),

Como bom materialista, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. (NETTO, 2011, p. 42).

Percebe-se ao analisar o objeto de pesquisa por meio das categorias, partindo do real e de suas relações, na busca de encontrar a essência deste, o objeto guia o pesquisador para o percurso que deve ser traçado, para que estas relações ultrapassem para a subjetividade e reflexão. Então, o pensamento crítico e o resultado material desta pesquisa com o intuito de transformação social, ressalta-se a materialização final da investigação que algumas vezes é o início de outras questões, visto que o método não garante um resultado fechado e inflexível como uma prescrição a ser seguida.

De acordo com Cury (1995), ao abordar o fenômeno educativo a partir do materialismo histórico, deve-se considerar prioritariamente cinco categorias centrais: contradição, totalidade, reprodução, hegemonia e mediação. Ainda segundo o autor, as categorias inserem-se no campo da práxis e pretendem “[...] ser consideradas tanto no processo da realidade que as produz, quanto na sua utilização como instrumento de análise em vista de uma ação social transformadora, já que a análise também faz parte dessa ação”. (CURY, 1995, p. 26). Dessa forma, o trabalho teórico com as categorias requer indissociabilidade entre elas, embora a ênfase em cada uma possa ser diferente de acordo com o aspecto do real que se queira aprofundar em relação ao objeto.

Considerando a educação como um fenômeno que se dá em uma sociedade marcada pelas relações de classe, a contradição é categoria fundamental de análise e articula-se intimamente com uma perspectiva dialética de abordagem do objeto de investigação. De acordo com Cury (1995, p. 27),

A categoria da contradição [...] é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. [...] A racionalidade

do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades. (CURY, 1995, p. 27).

A tensão das contradições na sociedade capitalista dá-se no seio de uma totalidade e implica na historicização dos fenômenos abordados (Cury, 1995). Desta forma, todos os pesquisadores que estudam e investigam a área da educação a partir do método materialista histórico-dialético devem compreender que a categoria totalidade é traçada como fundamental, para o método. uma vez que para esse método materialismo histórico-dialético a análise parte do total para as especificidades, ou seja, do complexo para o simples, para que a partir da totalidade do seu objeto seja encontrada as partes que o contempla, observando e refletindo sobre seus fragmentos e totalidade para que seja possível que tal essência seja revelada. Netto (2011, p.48) atenta sobre a necessidade de partirmos do complexo: “[...] somente quando uma forma mais complexa se desenvolve e é conhecida é que se pode compreender inteiramente o menos complexo é o presente, pois, que esclarece o passado.” (NETTO, 2011, p. 48).

Neste momento é primordial que o pesquisador mesmo sendo ativo dentro de sua pesquisa e compreendendo seu papel, se afaste de seu objeto para analisar o todo com o intuito de enxergar suas estruturas. A categoria totalidade

[...] justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla. (CURY, 1995, p. 27).

Ressalta-se que nas pesquisas sobre o método materialismo histórico-dialético, mesmo partindo da totalidade como base, iniciando da realidade e do concreto, a história é primordial, pois o método se desenvolve no movimento e nas relações desta realidade, conforme afirma Cury (1995, p. 31), “[...] todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários”.

O fenômeno educativo pautado pela luta de classes e imerso em uma sociedade na qual a classe dominante o utiliza para perpetuar o sistema vigente requer considerar a categoria reprodução no processo de investigação do objeto. A categoria reprodução aborda a análise de como esta classe dominante articula e manipula uma autoconservação da sociedade para que não haja movimento e transformações. Cury (1995, p. 62) afirma a importância da categoria reprodução “[...] pelo fato de toda sociedade tende, em suas instituições, à sua autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas”. Ou seja, a classe que está no poder, no domínio dos meios de produções, utiliza a educação para a reprodução de um sistema posto, propagando dentro da educação uma aceitação de tal realidade, buscando formar um “cidadão dócil e o operário competente”. (CURY, 1995, p. 62). As categorias da contradição e da reprodução, analisando a lógica de uma educação que conserve uma realidade opressora pautada nos interesses capitalista, podem possibilitar a ruptura desta manutenção, indicando o caminho em direção a uma educação libertadora, crítica e pautada nos interesses da classe até então dominada.

A categoria da hegemonia acrescenta ao processo investigativo uma reflexão sobre como a classe dominante arrasta a classe trabalhadora para que estes defendam os interesses dos seus opressores. Apresentando seus interesses pessoais como interesses de todos, como se os benefícios de tal ideologia fosse usufruído pelo coletivo. Da mesma forma que na categoria anterior a manipulação garante



esta ilusão, na categoria da hegemonia a manipulação para a construção desta ilusão social está vigente. Segundo Cury (1995, p. 48),

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. (CURY, 1995, p. 48).

Percebe-se desta forma que nesta categoria a classe dominante não só domina os meios de produção da existência material, mas também os meios de produção cultural, ideológicos e de conhecimentos construídos pela sociedade ao longo de sua história. Assim, afirma-se novamente o papel de contradição nos espaços de educação, uma vez que mesmo sendo dominadas pela ideologia capitalista, sendo traçada e pensada para beneficiar uma minoria, é a possibilidade de reflexões para a superação e transformação.

A dinâmica e os movimentos que são observados a partir da perspectiva da contradição, totalidade, reprodução e da hegemonia são articulados pela mediação. Segundo Cury (1995), o movimento do real é a História e esta é o mundo das mediações. Sendo assim,

A categoria da mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. [...] O conceito de mediação indica que nada é isolado. Implica, então, o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora. Por outro lado, implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso. (CURY, 1995, p. 43).

A categoria da mediação reafirma o caráter dialético da investigação pautada no materialismo-histórico. Percebe-se, então, que não há possibilidade de tratar as categorias de forma isolada. É fundamental que a investigação reconheça a indissociabilidade e interconexão das categorias no plano conceitual e que essa característica é crucial na busca por uma análise dialética dos fenômenos educativos. Tomar as categorias como base aproxima a análise de uma perspectiva dialética do objeto e possibilita o trajeto da investigação pelas diferentes áreas do conhecimento, sem limitar a análise à aparência dos fenômenos.

Assim sendo, as pesquisas na área da educação tornam-se mais ricas ao utilizar o método do materialismo histórico-dialético, uma vez que esta visão de mundo que transborda para as investigações de um objeto é o que proporciona o percurso de possibilidades e expectativas de transformações sociais.

## Referências

---

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1995.

GORENDER, J. Apresentação. In: MARX, K. *O capital – livro I*. Boitempo, 2017.

MARX, K. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, K. **O capital – livro I**. Boitempo, 2017.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, v. 2, n. 2, p. 105-114, 2007.

MASSON, G. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, C. (Org.) **Es-**

**tudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.**  
Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 55- 76.

MORAES, J. Q. 2010. O método da economia política, Karl Marx. **Revista Crítica Marxista**, n. 30, p. 103-125.

NETTO, J. P. Introdução ao estudo do método de Marx. 1. ed., São Paulo: **Expressão Popular**, 2011.

## CAPÍTULO 5

# Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas educacionais

---

Anderson Luiz Ferreira  
Cristiana Flávia dos Santos Cordeiro Chamorro

---

### RELAÇÃO ENTRE MARXISMO E EDUCAÇÃO

O materialismo histórico-dialético se apresenta como um método com uma estrutura dialógica do pensar. É um procedimento que é dedutivo e indutivo ao mesmo tempo, ou seja, dialético: parte do geral para o particular e do particular para geral. Do singular para o universal e o inverso. Ao invés de criar dualidades que não se conversam, valoriza a contradição como parte da análise, que pode ser expressa no seguinte tripé: tese, antítese e síntese.

Nessa perspectiva, o componente dialético do método não considera a realidade concreta uma substância inerte numa unidade indiferenciada, mas uma unidade diferenciada em movimento de contradições das quais é possível realizar sínteses, novidades qualitativas. Nesse sentido, os contrários se interpenetram e se transformam em uma unidade concreta, materializada. Por assim dizer, o materialismo histórico não se limita a pensar o mundo, mas se concentra também em transformá-lo.

Nesse processo é imprescindível olhar para a vida humana redimensionando o conjunto de questões em relação a sua história. O ser humano se configura em um sujeito histórico e a sua historicidade precisa ser considerada em uma análise. Assim, existe um compromisso metodológico com a pesquisa historiográfica concreta, em detrimento de uma filosofia abstrata e espiritual.

Desta forma, quando tratamos de pesquisas voltadas ao fenômeno educativo, se faz necessário o destaque que, conforme Masson (2013) evidencia a produção de conhecimento não é neutra, “[...] pois todo processo que envolve o conhecimento está atrelado ao intercâmbio material dos homens”. (MASSON, 2013, p. 61).

Apesar dos escritos de Marx não tratarem de maneira particular as questões educacionais, identificamos que a temática faz parte das discussões pela necessidade de se refletir em um outro tipo de organização social, como “[...] uma nova forma de conceber o mundo, um mundo sem divisão de classes sociais, sem engendramentos em relação ao trabalho, um mundo onde imperasse a cooperação e a liberdade”. (DAL LIN; SCHLESENER, 2016, p. 73). Neste sentido, repensar a educação na sociedade que almejamos e que vivemos contribui para esse processo mencionado. Cabe aqui então, frisar os apontamentos que Lombardi (2012) faz sobre essa mesma direção, onde ele destaca que

[...] para o marxismo, não faz o menor sentido analisar abstratamente a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que, tal qual qualquer outro aspecto da vida e do mundo existem, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem sua existência. *A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida*

*como uma dimensão estanque separada da vida social.* (LOMBARDI, 2012, p. 99) (grifo nosso).

Nesse viés, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a educação é uma dimensão dinâmica que se desenvolve inserida a determinados contextos sócio-históricos que transmutam diante da atividade humana, cujo empenho se desdobra em riquezas materiais e simbólicas. A perspectiva dialética entre o indivíduo e o objeto engendra uma relação de mútua transformação perante a qual o sujeito se humaniza ao humanizar a realidade concreta.

Ao considerar a educação uma realidade concreta e inserida num determinado contexto, durante esse capítulo, nos propomos apresentar as contribuições do método marxiano para as pesquisas educacionais. Para tanto, serão abordadas cinco categorias que podem ser concebidas como conceitos chaves para a compreensão da realidade. Ademais, para apresentar as categorias e suas interlocuções com campo educacional, nos aportamos em escritos de Carlos Roberto Jamil Cury (1985), que expressa esses conceitos básicos de modo que interpelam a educação.

## AS CATEGORIAS

Para aprofundar os estudos em Marx e em seu método faz-se necessário compreender que estes pautam-se na compreensão exata da realidade. Dessa forma, Cury (1985) aponta as categorias como conceitos básicos para promover reflexões do real e concreto que, segundo o autor, apenas obtém algum sentido “[...] quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa”. (CURY, 1985, p. 21). Isto é, para pensar as categorias num contexto educacional sob o sistema capitalista, em sua práxis, é crucial pensar nos “termos de capitalismo”, visto que “[...]”

o movimento do capital não é igual em todos os lugares” (CURY, 1985, p. 21) e por conta disso, as categorias se estabelecem em condições sociais concretas, de forma contextualizada, dialogando com situações econômicas, políticas e históricas.

A interlocução entre realidade e movimento caracteriza as categorias marxianas como um conjunto de determinações e instrumentos metodológicos de análise do real e do pensamento. Elas dizem respeito a dimensão do conhecimento e a objetividade do fenômeno, ou seja, a dinamicidade da realidade. Por assim dizer, a realidade se move de forma dialética e não isolada, alicerçada em condições históricas objetivas, diante das quais os sujeitos agem de forma transformacional e intencional, de forma que: “Elas [as categorias] ganham sentido enquanto instrumento de compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa”. (CURY, 1985, p. 21).

Frisamos ainda que as categorias, segundo Cury (1985), estão em constante “movimento e expansão”, principalmente, considerando a realidade de contexto.

Cury (1985) aponta cinco categorias como centrais, que são: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia. Estas, contribuem para a compreensão do todo, “[...] cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação”. (CURY, 1985, p. 27). Nesse sentido, o autor ainda destaca que as “[...] cinco categorias não são reificáveis, mas se incluem mutuamente e se complementam. A divisão em cinco, em si mesma arbitrária, não pretende tipologizar o fenômeno educativo, mas auxiliar a análise”. (CURY, 1985, p. 29).

A educação, enquanto fenômeno da realidade, pode ser analisada de forma abrangente pelas categorias. Ela está presente em uma totalidade concreta e histórica. Consequentemente, ela

manifesta o real ao mesmo tempo que o transforma. Outrossim, conforme relata Cury, “A educação, concebida na totalidade social, é elemento dessa totalidade e como tal expressa a produção humana”. (CURY, 1985, p. 54). Embora a educação tenha função específica, ela é produto humano e dialoga diretamente com os fenômenos expressos nas conjunturas sociais e históricas da humanidade.

A seguir, apresentaremos cada uma das categorias descritas pelo autor, relacionando-as com a educação.

## EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÃO

A educação direciona-se à elaboração de saberes. Saberes que são formulados e produzidos em uma dinâmica de condução da ação e do fazer humano. Nesse caso, o saber diz respeito à elaboração de ideias e intenções, que desembocam em instrumentos, cuja existência permite aos sujeitos produzirem em favor do capital. Esse movimento acontece em meio às relações sociais, que no capitalismo se apresentam de modo contraditório. “E o saber, que nasce do fazer, nasce de fazeres diferentes e contraditórios. A educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista”. (CURY, 1985, p. 71).

Os conhecimentos, os valores e as ideias podem ser apropriados pelas classes dominadas, que ao absorverem as riquezas materiais e simbólicas produzidas pela humanidade, desenvolvem a criticidade em suas práticas e, conseqüentemente, contrariam a lógica da intencionalidade dominante e excludente. Nessa perspectiva, ao oferecer ferramentas para a apropriação dos saberes interessados a classe dominada, a atividade pedagógica possibilita a modificação das estruturas sociais. Nesse contexto, se inaugura o conflito de interesses onde a ação educativa se contrapõe ao sistema capitalista, que na ótica da dominação, centraliza os saberes e busca



sistematizar um modelo verticalizado e coeso que não permite a contradição. Cury (1985), ao discorrer sobre Marx a respeito da educação, apresenta-a como reflexo de uma estrutura social.

No desenvolvimento do sistema de produção fabril, o trabalhador atua com instrumentos que favorecem a supressão das necessidades da classe dominante. À medida em que os instrumentos da produção industrial exigem maior grau de instrução para a realização do trabalho, disponibiliza-se aos trabalhadores a educação primária. Nesse movimento, a educação se relaciona sempre a um fazer e é ofertada dentro de uma perspectiva de manutenção da relação de dominação. Embora ofertado nessa perspectiva, o saber traz iluminação ao fazer. Ou seja, a ação tornada consciente para além da reprodução possibilita uma dinâmica transformadora do sistema. Por meio dos processos educativos, o trabalhador se apropria de seu fazer, o que por sua vez reforça o seu caráter contraditório. Advoga Cury:

Mas ela também se opõe à estrutura capitalista de relações sociais, isto é, à divisão de classe, quando possibilita a apropriação coletiva do saber, uma vez que, enquanto força produtiva, o saber deveria ser propriedade exclusiva da classe possuidora. A apropriação coletiva de uma saber-instrumento pela participação na elaboração do mesmo compromete-se com os interesses básicos da problemática das classes subalternas. A educação reflete uma estrutura social, mas, por outro lado, fermenta as contradições. (CURY, 1985, p. 75).

Por mais que o capitalismo exige uma escola que forme a classe dominada de modo restrito e controlado, a educação oferece uma contribuição para o desenvolvimento de forças revolucionárias.

A função política da educação transcende a mera reprodução e estimula a apropriação do saber. Esse movimento acontece à medida que a educação se propõe transformadora e se estabelece como contraponto as dinâmicas de ideologias regressivas e restritivas, elevando o nível de apropriação das riquezas materiais e simbólicas elaboradas historicamente pela humanidade das classes subalternas.

## EDUCAÇÃO E TOTALIDADE

Sob o viés do materialismo histórico-dialético entende-se a educação como um conjunto totalizante de relações sociais, relações de produção e relações político-ideológicas. Essas relações provocam ações recíprocas e contraditórias nas quais as classes dominantes e dominadas se fazem presente. Essencialmente trata-se de relações de luta e a educação está no cerne dessa totalidade.

Hegemonicamente a classe dominante busca gerir as relações enquanto relações econômicas, que diante de uma organização capitalista de divisão de trabalho, se direciona para a mercantilização da educação. Por conseguinte, as diversas instituições são tratadas como ferramentas de dominação e exploração, se configurando como aparelhos políticos-ideológicos. Assinala Cury ao citar Althusser: “As diferentes instituições pedagógicas (além de outras), atuando como instrumentos de persuasão e de poder a serviço dos interesses dominantes fora, por isso, denominadas aparelhos ideológicos de estado”. (CURY, 1985, p. 68).

Ademais, ao se deparar com as contradições presentes nas relações a classe dominante se esforça para avançar com o modo de produção capitalista, buscando articular as relações nos mais diversos segmentos e situações para sacralização de consensos. Todavia, não significa que com isso o contraditório desaparece. A educação é acompanhada de contradições e o aspecto dialético se concretiza na

interação de elementos determinantes e determinados, que criam a totalidade das relações. Como ressalta Cury, “considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado”. (CURY, 1985, p. 27). Nessas condições, o real é reconhecido como histórico e requer a contradição como categoria necessária e inserida na totalidade concreta.

## EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO

A educação enquanto mediadora pode ser compreendida no sentido de se revelar como uma estrutura social relacionada e “[...] capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção” (CURY, 1985, p. 66), de modo que a educação que é destinada a parcela subalterna da população é utilizada como um instrumento de (re)produção capitalista responsável por preparar a mão de obra, garantindo a manutenção da organização social de interesse das classes dominantes. Sendo assim, “[...] a educação, no seu sentido amplo, é mediação porque filtra uma maneira de ver as relações sociais”. (CURY, 1985, p. 65).

Em seu aspecto dialético a educação como mediação se converte também como um espaço de luta pela “hegemonia de classe”, de forma que “a educação como mediação tanto funciona, embora em graus diferentes, para a afloração da consciência, como para impedi-la, tanto para difundir, como para desarticular”. (CURY, 1985, p. 66). Nesse mesmo sentido, o autor acrescenta ainda que “a educação ajuda a elaborar essa forma de pensar que, convertida em mediadora, torna-se valioso instrumento de apoio na transformação social”. (CURY, 1985, p. 67).

Vemos aí o potencial da educação institucionalizada e intencional, e qual é o verdadeiro receio da classe detentora dos

meios de produção ao pleitear pela exclusividade do domínio dos saberes escolares, ofertando às classes trabalhadoras e subalternas, doses de saberes apenas elementares aos conhecimentos técnicos, garantindo a prática da mão de obra.

## EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO

Tratar sobre o aspecto reprodutor da educação, de acordo com Cury (1985), implica abordar além da relação da educação com os meios de produção, mas principalmente “[...] com a reprodução das relações de produção”. (CURY, 1985, p. 59). Isto porque a educação é responsável por contribuir pela formação da força de trabalho, além de transmitir uma forma de pensar própria e característica com os pensamentos dominantes, de forma que “a educação associa-se à reprodução na medida em que ela é uma das condições que possibilitam a reprodução básica dessa relação, em termos dos lugares sociais ocupados pelas classes sociais”. (CURY, 1985, p. 59).

Faz-se necessário salientar aqui o destaque feito por Cury (1985) que o sistema capitalista não nega a classe subalterna/trabalhadora o direito à educação. Todavia,

[...] o sistema capitalista tenta defender-se conferindo à reprodução de suas relações uma capacidade e elasticidade de organização mais sofisticada e eficaz. Além de tentar integrar a si a classe operária [...], produzir novos setores, subordinar a si setores anteriores, o capitalismo revolve as instituições e organizações, pondo-as a serviço da reprodução de suas relações na medida do possível. (CURY, 1985, p. 59-60).

O que fica negado a esta parcela da sociedade é a possibilidade de mudança de sua função social, visto que “[...] a finalidade da produção capitalista é a manutenção e a reprodução da relação que satisfaz o interesse do capital”. (CURY, 1985, p. 61). Ou seja, a apropriação do saber é aceitável desde que responda ao interesse de quem deseja manter a estrutura econômica-social vigente, sem colocar em risco a divisão hierárquica de trabalho. Por ocasião disso, os temas educacionais são movidos por intencionalidade e valor, manifestos no conjunto de relações sociais.

## EDUCAÇÃO E HEGEMONIA

Ao se tratar das relações de dominação, a dimensão da hegemonia é apresentada como elemento constituinte do consenso. No contexto do sistema capitalista, essa perspectiva alimenta a reprodução das relações de produção e torna a sociedade um espaço político. Por sua vez, esse movimento exige a presença do estado como estrutura reguladora do modo de produção capitalista que, enquanto organização, serve aos interesses dos que exploram e legitima a dinâmica de dominação.

Na posição de órgão regulador o estado se esmera em manter condições de acumulação favoráveis ao sistema de produção capitalista. Entretanto, esse movimento o obriga a gerar uma sensação de harmonia social atendendo a algumas necessidades da classe subalterna. Trata-se de um ditame contraditório que acontece de modo restritivo ao ponto que se mantenha intacto os interesses da classe dominante. Nessa linha de pensamento, a educação pode se apresentar como um poderoso instrumento, entre outros, para o consentimento e legitimação ideológica de uma estrutura de dominação, como se pode ver a citação a seguir:

Na busca dos recursos para essa manutenção, a educação ocupa papel importante. Entendendo-se a educação como um processo da concretização de uma concepção de mundo (nesse sentido, bem mais abrangente do que uma só instituição ou do que o modo de fazê-la), os interesses particulares dominantes, matrizes determinantes do poder, tentam ocultar, no que seria público, o privado, uma vez que se apropriam do público, e o fazem em nome do universal. (CURY, 1985, p. 57).

Perspectivando a educação dessa forma, ela assume um papel hegemônico que não nega as determinações econômicas, mercantis e exploratórias do sistema de dominação e transforma o espaço da tomada de consciência em forças produtivas. Para superar esse mecanismo, é preciso referir a educação dentro da lógica sistemática, produtiva e ocultante, que serve aos interesses de uma classe dominante.

A superação do mecanicismo exige a análise das formas ideológicas através das quais a classe dominante busca um *conformismo*, ou seja, busca transformar sua concepção de mundo em *sensu comum*, fazendo-a penetrar nas massas e buscando assim assegurar, com o consenso dessas, a ordem estabelecida. (CURY, 1985, p. 29) (grifo do autor).

O porquê das modalidades e dos tipos de saberes que são ofertados precisa ser considerado na análise. Vejamos o atual momento educacional no território brasileiro. Existe um apelo por um consenso buscando se instaurar em relação às escolas militarizadas ou cívico militar. Quais são os interesses que acompanham esse modelo? A que grupos ele atenderá? Situações assim podem

levar a percepção de relações de dominação que se instauram pela dimensão educacional e geram consenso e conformidade, àqueles que aparentemente, estão tendo acesso a modelos mais qualificados de educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como finalidade tratar sobre as contribuições que o método materialista histórico-dialético traz para as pesquisas em educação, além de apresentar e descrever as categorias associadas e relacionadas a esta e a organização da sociedade.

Pensar a educação escolar no contexto social capitalista nos permite compreender as intencionalidades das classes detentoras dos meios de produção em manter a reprodução e a estrutura social atual, onde a educação permanecerá em função do mercado e da lógica do capital.

O método materialista histórico-dialético possibilita para as pesquisas na área da educação um pensamento mais abrangente sobre o fenômeno estudado, analisando não este apenas, mas também suas causas e possíveis consequências.

Os apontamentos relacionando a educação às categorias destacadas por Cury (1985) nos deram meios para qualificar nossas compreensões quanto aos aspectos gerais da realidade educacional e seus vínculos com a sociedade dividida em classes. Por conseguinte, ao considerarmos que a educação se direciona a elaboração de saberes, que por sua vez são formulados de forma dinâmica nas relações sociais, a contradição se apresenta como uma categoria metodológica inegável do processo educativo. Oferecendo ferramentas para a apropriação dos saberes interessados à classe dominada, a atividade pedagógica possibilita a modificação

das estruturas sociais e a ação educativa se apresenta como contraponto ao sistema capitalista. Embora a educação seja oferecida numa perspectiva de manutenção de relações de dominação, o desenvolvimento do saber possibilita a compreensão do fazer.

Se analisarmos a educação sob o prisma da categoria totalidade é possível perceber o modo de produção capitalista se esforçando para torná-la instrumento de exploração. Entretanto, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético a educação não pode ser compreendida como processo particular, ela está vinculada a totalidade das relações sociais e propicia interlocuções entre experiências contraditórias e históricas.

No que tange à categoria mediação, a educação se estrutura como um instrumento de percepção e atuação na realidade concreta. Enquanto mediadora, ela contribui para o processo de conscientização da práxis e também, inversamente, impedindo o empoderamento dos saberes. De qualquer forma, a educação enquanto mediação pode tornar-se um aporte significativo para a transformação social.

A categoria reprodução é visível na educação quando a ação educativa é ofertada para a classe trabalhadora, de modo que possa se manter a divisão de trabalho do sistema capitalista. Ademais, a apropriação do saber, nessa perspectiva, só é ofertada em doses que preparem os trabalhadores para o desenvolvimento das técnicas necessárias para a realização dos trabalhos.

Na busca da perpetuação de relações de trabalho sob a ótica da classe dominante, a educação enquanto hegemonia, se apresenta como um instrumento poderoso de legitimação da estrutura capitalista. Nesse movimento, se concretiza a busca pelo conformismo, assegurando a ordem estabelecida.

Constatamos, portanto, que a partir da escolha pelo método materialista histórico-dialético, é possível realizar escolhas mais



coesas quanto às metodologias adotadas no decorrer da pesquisa. Apontamos as categorias da contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia como meios para qualificar a compreensão quanto aos conceitos que refletem os aspectos gerais e essenciais do objeto de estudo em pesquisas na área de políticas educacionais com a realidade e suas relações.

## Referências

---

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. Cortez: Autores Associados, São Paulo, 1985.

DAL LIN, A.; SCHLESENER, A.H. Observações acerca do pensamento de Marx para a educação. In: SCHLESENER, A. H; MASSON, G; SUBTIL, M.J.D (Orgs). **Marxismo(s) & Educação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 63-92, 2016.

LOMBARDI, J. C. Educação e Ensino na obra de Marx e Engels. In: LUCENA, C.; SILVA JUNIOR, J. R. (Org.). **Trabalho e educação no século XXI**: experiências internacionais. 1ed.São Paulo: Xamã, v. 1, p. 99-125, 2012.

MASSON, G. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da Teoria Marxista. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.) **Estudos Epistemológicos no campo das Pesquisa em Política Educacional**. São Paulo: Mercado das Letras, p. 55-76, 2013.

# Notas sobre o trabalho com documentos de políticas: reflexões teóricas e práticas

---

Ana Lucia Ferreira da Silva  
Marleide Rodrigues da Silva Perrude

---

## INTRODUÇÃO

Parte-se da compreensão de que a pesquisa é base para elaboração do conhecimento científico. A pesquisa científica advém de um processo de investigação metódica e organizada e se constitui como “[...] a busca, a investigação, movida pela necessidade de solucionar determinado problema. Esta busca sistemática, planejada e rigorosa consiste na pesquisa”. (DALAROSA, 2000, p. 102). Desta afirmativa depreende-se um primeiro conceito de ciência, o qual a relaciona a um conjunto de procedimentos os quais permitem a distinção entre aparência e essência dos fenômenos, em que **“todo conhecimento representa uma relação entre o sujeito cognoscente** (nossa mente, nossa consciência) **e o objeto conhecido** (fatos, objetos e fenômenos da realidade exterior). (BAZARIAN, 1985, p. 41-42) (grifo do autor). O conhecimento científico, portanto, vai além do conhecimento empírico e busca conhecer além do fenômeno, suas causas e leis. Devemos também ter em mente que a pesquisa, conforme assevera Demo (1991, p. 14), “[...] é sempre também fenômeno político”.

Dentre as diferentes formas com que se apresenta o conhecimento humano, o método diferencia a produção do conhecimento científico das demais formas. Na ciência, o dogma e a neutralidade científica não encontram abrigo.

Método e metodologia, por vezes, são apresentados como sendo a mesma coisa, visto a existência de certa tendência em confundir método e metodologia, no entanto, em nossa perspectiva, esta distinção inicial é de fundamental importância. Sobre o método, Richardson (1999) assevera que é o caminho para chegar a determinado fim ou objetivo distinguindo-se, desta forma, do conceito de metodologia, que trata do caminho para chegar a um objetivo e, neste sentido, a metodologia diz respeito aos procedimentos e regras utilizadas por determinado método, desta afirmativa depreende-se que “[...] método científico é o caminho da ciência para chegar a um objetivo” e metodologia “[...] são as regras estabelecidas para o método científico, por exemplo, a necessidade de observar, a necessidade de formular hipóteses, a elaboração de instrumentos e etc”. (RICHARDSON, 1999, p. 22).

A metodologia, de acordo com Dalarosa (2000), se torna indispensável como meio para a produção do conhecimento científico. Portanto, a “[...] ciência constitui o fim, a pesquisa o processo para chegar a este fim” e a metodologia a “[...] organização racional de investigação, estudos, de actos variados e complexos com a finalidade de tornar o trabalho mais fácil, mais organizado, mais eficaz”. (BUENO, 1988 *apud* DALAROSA, 2000, p.102-103). Diante do exposto, método e metodologia se configuram, no processo de pesquisa, enquanto elementos imprescindíveis para a produção do conhecimento científico e, portanto, fundamentais para o desvelamento da realidade social pesquisada.

Afora os aspectos apontados acima, ressalta-se que estudos no campo da educação, quando desenvolvidos por meio de abordagem qualitativa, têm maior alcance de seus objetivos, visto que, de acordo com Lüdke e André (1986), esta abordagem constitui-se como fundamental para as análises no campo educativo, uma vez que seu referencial indica que as investigações se preocupam em abarcar situações complexas e particulares. Sob esta mesma perspectiva, Richardson (1999) alerta que os dados obtidos na realidade não podem ser simplesmente quantificados e acrescenta que o método qualitativo representa, em princípio, “[...] a intenção em garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências”. (RICHARDSON, 1999, p. 70).

Considerando estudos de cunho qualitativo dentre as principais formas de coleta de dados tem-se a análise documental e, mais precisamente no campo das pesquisas em políticas educacionais e a partir das três últimas décadas, tem evidenciado a importância de investigações por meio da análise de documentos, sendo a pesquisa documental utilizada como instrumento fundamental para apreciação de conteúdos, no sentido de conhecer, caracterizar, descrever, analisar, elaborar sínteses. Em especial, as pesquisas no campo da educação têm utilizado fortemente da pesquisa documental seja como único instrumento, seja combinado a outras formas de coleta de dados, buscando maior compreensão e/ou aprofundamento do objeto estudado.

Entretanto, trabalhar com documentos exige atenção e alguns cuidados. Estes apontamentos são imprescindíveis, pois o caminho é cheio de armadilhas, ciladas e, por vezes trabalhoso, exigindo prudência, cautela, vigilância metodológica e também ousadia.

Diante do exposto o estudo indaga quais os desafios do trabalho com documentos de políticas, e propõe compreender e situar a pesquisa documental enquanto instrumento para pesquisas e estudos no âmbito da educação, em especial, estudos de natureza qualitativa que visam análises de políticas educacionais.

A proposta está pautada em estudos e reflexões baseados em conhecimentos produzidos no campo das pesquisas em educação. Por meio de pesquisa bibliográfica, o estudo visa apresentar e problematizar os principais elementos que se referem a aspectos técnicos e metodológicos que dizem respeito à pesquisa documental e a análise de políticas educacionais. Ressalta-se que a pesquisa documental, conforme análise de Fávero e Centenaro (2019) consiste num dos principais instrumentos investigativos para a compreensão das políticas e se caracteriza como sendo um campo em construção “[...] em busca da definição de sua abrangência, suas fronteiras e, logicamente, seus métodos e epistemologias singulares” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 171), nesse sentido, o esforço aqui empreendido diz respeito a auxiliar investigações e estudos no campo da educação, em especial, aquelas que buscam fazer análises de políticas educacionais.

A discussão aqui apresentada está estruturada em 3 partes: na primeira, reflete-se sobre o método e a metodologia dialética, com o objetivo de contribuir com os estudos no campo das políticas educacionais. Na segunda discute-se os documentos no contexto das reformas educacionais e, na terceira parte, toma-se a pesquisa documental como um dos procedimentos no campo da pesquisa educacional e os cuidados necessários para seu desenvolvimento.

## NOTAS SOBRE A METODOLOGIA DIALÉTICA E O TRABALHO COM CATEGORIAS DE ANÁLISE

A produção do conhecimento científico conforme mencionado, prescinde da delimitação do método. Pesquisas no campo das políticas educacionais, em especial, aquelas que se utilizam da pesquisa documental além da delimitação do método, a definição de categorias de análise se constitui enquanto as maiores dificuldades do pesquisador no processo de pesquisa. A adoção, portanto, de um método faz-se essencial em um processo de pesquisa e a proposição deste estudo é a de que a adoção da dialética se constitui como sendo necessário, uma vez que possibilita ao pesquisador analisar o objeto de estudo em articulação ao contexto histórico. Cabe enfatizar que o esforço para explicitar o contexto histórico “[...] não deve ser entendido como um intuito de estabelecer uma relação mecânica de causa e efeito, ao contrário disso, busca-se apreender o cenário de referência para subsidiar a investigação do objeto”. (NOMA, 2010, p. 55).

Nos documentos de políticas educacionais a interlocução entre pesquisador e os documentos analisados — as fontes —, são necessárias. Conforme asseveram Noma, Koepsel e Chilante (2010), não só a definição de uma forma de abordagem adequada ao objeto de estudo como, também:

[...] o exercício da teorização, uma vez que a análise e a interpretação das informações, dos dados obtidos dependem do referencial teórico e metodológico adotado pelo pesquisador. Nesse processo de construção, o pesquisador amplia o campo conceitual e metodológico, redefine os horizontes da pesquisa, a maneira de indagar, a forma de buscar registros, de interrogar e se deixar interrogar pelas fontes [...]. Em consonância, compreende-se que

teoria e método estão intimamente articulados no processo da pesquisa. (NOMA, KOEPESEL; CHILANTE, 2010, p. 66).

Da análise empreendida por Noma, Koepsel e Chilante (2010, p. 66), depreende-se que as autoras partem do pressuposto de que no processo analítico, para a análise de documentos no campo das políticas educacionais, estes “[...] não podem ser explicados por si mesmos, nem suficientemente compreendidos se o pesquisador se restringir apenas a aspectos do seu conteúdo interno”.

Considerados estes aspectos, a delimitação do método e a definição de categorias de análise se constituem em dificuldades do pesquisador no processo da pesquisa. Sem esses elementos a pesquisa não tem norte e, aí, perde-se o rumo e o prumo. O texto de Cury (2000) é indicado por ser uma excelente ancoragem para que os pesquisadores ao utilizarem de categorias de análise, não fiquem a deriva.

Para melhor entendimento do fenômeno educativo toma-se como referência a utilização de algumas categorias tendo em vista que parte-se da compreensão de que “[...] as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir sobre os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações”. (CURY, 2000, p. 21). Os estudos no campo das políticas educacionais quando investigados tendo como base a utilização de categorias poderão, portanto, favorecer melhor compreensão da realidade social.

Nesse sentido, a categoria contradição pode ser então evocada uma vez que “ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento”. (CURY, 2000, p. 27). Já a categoria totalidade nos estudos sobre as políticas educacionais justifica-se em conformidade com as análises de Cury (2000), enquanto o homem não busca apenas

uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que “[...] seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa mais ampla”. (CURY, 2000, p. 27). Parte-se do entendimento de que as questões educativas não podem ser analisadas por elas mesmas, assim, procura-se situar o objeto estudado a luz de outros determinantes, o que significa mencionar que sendo o propósito explicar a determinação social do objeto em condições históricas específicas, a apreensão das relações entre o educacional, o econômico e o político somente poderá se dar por meio da contextualização das questões analisadas no tempo e no espaço histórico em que foram produzidas.

No que respeita a categoria mediação, esta permite a análise da educação em uma perspectiva que abarque para além da esfera educacional, visando as dimensões política e econômica, a fim de que não se corra o risco de restringir sua análise o que, muitas vezes, pode parecer óbvio, mas que não propicia a compreensão da educação como uma prática social determinada, sendo esta mediada por vários elementos da conjuntura social, política e econômica, incluindo elementos do contexto internacional. Para Cury (2000), a categoria da mediação “[...] se justifica a partir do momento em que o real não é visto em uma divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório”.

Outra categoria que quando contemplada nas pesquisas no campo da educação pode contribuir com as análises do fenômeno educativo é a categoria da reprodução, a qual se justifica pelo fato de “[...] toda sociedade tender, em suas instituições, a sua autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas”. (CURY, 2000, p. 28). Em



relação a categoria hegemonia, esta apresenta tanto a “[...] possibilidade de análise como indicação de uma estratégia política”. (CURY, 2000, p. 28). Isto posto, depreende-se que em se tratando de investigações no campo da educação, esta vem sendo chamada a auxiliar na construção de consensos.

Aponta-se, portanto, que as categorias de análise poderão favorecer o processo de análise documental sendo que é preciso observar que os documentos de políticas educacionais, de acordo com Noma, Koepsel e Chilante (2010) não são neutros, mas têm estreitas vinculações com o lugar histórico, com as circunstâncias temporais e com as contingências específicas da vida material na qual são constituídos e que, portanto, devem ser abordados, conforme alertam Shiroma, Campos e Garcia (2005) como objeto de interpretação, tratados como unidades de análise que possibilitem o acesso ao discurso para a apreensão da política, por conterem diagnósticos, prioridades, direcionamentos e orientações.

A análise de Noma, Koepsel e Chilante (2010, p. 67) favorece a compreensão de que aparência e essência, elementos de um mesmo fenômeno “[...] não são coincidentes e, para desvendá-los, torna-se necessário utilizar instrumentos que possibilitem o desvelamento da essência dos fenômenos” e afirmam que as análises de documentos de política educacional devem ter em conta que a realidade, entendida dialeticamente, deve ser compreendida como um todo estruturado.

Por fim, destaca-se que as categorias de análise se constituem como fundamentais para apreensão, interpretação e compreensão da realidade social porque permite explicar a totalidade como síntese de muitos elementos interligados, permitindo estabelecer a relação dialética entre universalidade e a singularidade e porque impede o pesquisador de pretender uma causalidade linear e direta entre esses elementos e porque documentos de políticas educacionais são,

também, expressões de projetos sociais em disputa, elaborados no processo de luta de classes e são, portanto, resultantes de movimentos coexistentes e contraditórios de resistência e de combate ideológico.

## DOCUMENTOS NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Ao situar a produção de documentos no contexto das reformas educacionais, Evangelista (2005, p. 429) salienta que os textos apresentam “[...] a vulgarização do vocabulário da reforma” que pode ser considerada, segundo suas análises “[...] uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da “modernidade”.

Os documentos sobre políticas educacionais sofrem influências dos organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. De acordo com a autora, nos documentos são preceituadas as orientações a serem adotadas, são produzidos o discurso “justificador” das reformas que preparados em outros contextos necessitavam erigir consensos locais para sua implementação, assim é fundamental “[...] investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças”. (EVANGELISTA, 2005, p. 430). As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis, salienta a autora.

Evangelista (2005), buscando referências em Ball (1994) e Taylor (1997), nos alerta para a necessidade de estabelecer um diálogo entre as políticas, pois quando focamos analiticamente uma política ou um texto, não devemos esquecer de outras políticas e textos que estão em circulação coetaneamente e que a implementação de uma pode inibir ou contrariar outra, porque a política educacional interage com as políticas de outros campos, assim os textos podem dar margem a interpretações e reinterpretções, possibilitando a atribuição de significados e se sentidos diversos em mesmo termo.

A autora nos alerta que nos textos há um “terreno de disputas”, sendo conceitual que “[...] impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes”. (EVANGELISTA, 2005, p.432). Destaca a existência de uma hegemonia discursiva. Assim textos [...] devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos”. (EVANGELISTA, 2005, p.432).

Assim a desconstrução dos textos é uma das tarefas do pesquisador para localizar as inconsistências, sentidos e compreender seu processo de produção. Para Evangelista (2005), os textos são compostos por “contradições”, um texto não é harmônico, pois abre possibilidades de inúmeras leituras e essas (desconstrução) é “[...] um importante mecanismo de análise discursiva, na medida em que permite localizar as inconsistências dos textos, os pontos em que transgrida os limites dentro dos quais foi construído”. (EVANGELISTA, 2005, p. 433)

A autora ainda destaca que textos são “produtos e produtores” de orientações políticas no campo da educação, gerando inovações e mudanças ao serem experiências no contexto da prática. Nesse sentido, textos de políticas estão sujeitos a interpretações, já que não são implementados conforme suas proposições, “[...] dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação.

Podemos abordar, por exemplo, a legislação como dimensão de um processo contínuo, cujo lócus de poder está constantemente mudando”. (EVANGELISTA, 2005, p. 433).

Assim, textos devem ser lidos, estudados, analisados e co-tejados com o contexto ao qual foi produzido. Devem ser checados e articulados com e contra outros textos. Os textos carregam fragmentos de outros textos, pois são marcados pela Intertextualidade, como alerta Evangelista.

## O TRABALHO COM DOCUMENTOS: OBSERVAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Tem-se a compreensão de que no campo das políticas educacionais estas não ocorrem em espaço social vazio, uma vez que não podem ser explicadas por si mesmas e, conforme assevera Noma (2010, p. 56), “[...] não podem ser suficientemente compreendidas ao se restringir a apenas aspectos internos dos documentos analisados”. Nesse sentido, a análise de documentos de políticas implica em um processo de investigação em que é preciso “[...] trabalhar com as conexões estruturais, evitando uma abordagem que prioriza os fragmentos e as contingências dos fenômenos”. (NORONHA, 2002 *apud* NOMA, 2010, p.56). Os estudos relativos a análise de documentos de políticas educacionais, nesta perspectiva, deve se dar sob o entendimento de que

[...] seus sentidos e significados resultam e constituem-se como parte das relações sociais de uma determinada época histórica, portanto, estão conectados a uma totalidade histórica e não podem ser interpretados como fatos particulares e isolados. Isto significa afirmar que a totalidade é categoria teórico-ontológica basilar. (NOMA, 2010, p. 56).

A partir da categoria totalidade tem-se, portanto, que os elementos particulares poderão ser analisados de modo articulado com contextos mais amplos no modo de produção social.

O trabalho com documentos apresenta uma riqueza de informações e possibilidades de análise, deles (documentos) podemos extrair, apresentar, mostrar, explicar e justificar o seu uso em várias áreas.

[...] ele permite **acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social**. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008, *apud* SÁ-SILVA *et all*, 2009, p. 02) (grifo nosso).

Sá-Silva (*et all* 2009) salienta que alguns pesquisadores ao tentar nomear o uso de documentos na investigação científica, fazem uso de várias denominações como pesquisa, método, técnica e análise e outras terminologias podem ser destacadas tais como “pesquisa documental, método documental, técnica documental e análise documental”. Os autores apontam para a necessidade de diferenciá-los, pois tais denominações possuem sentidos distintos.

**A análise documental** busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY *apud* LÜDKE e ANDRE, 1986:38); Uma pessoa que deseja empreender uma **pesquisa documental** deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2008: 298); “**A técnica documental** vale-se de documentos originais, que

ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (HELDER, 2006:1-2). E por fim temos o olhar de Kelly apud Gauthier (1984: 296): Trata-se de um **método de coleta de dados** que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida. (SÁ-SILVA *et all*, 2009, p. 4) (grifo nosso).

Na busca de um termo para definir o trabalho com documentos os autores definem pesquisa documental como “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. (SÁ-SILVA *et all* 2009, p 05). Os autores apresentam um conceito que consideram o mais completo:

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros. E, de acordo com o conceito técnico da Associação de Arquivistas Brasileiros, o documento define-se como qualquer informação fixada em um suporte (AAB, 1990). (SÁ-SILVA *et all*, apud APPOLINÁRIO, 2009, p. 67).

Corroborando com as observações de Sá-Silva (*et all* 2009), destaca-se que é fundamental usar de cautela e avaliar, adequadamente, com um olhar crítico a documentação que se

pretende fazer análise, pois “quem trabalha com documentos deve superar alguns obstáculos e desconfiar de determinadas armadilhas, antes de estar apto a fazer uma análise de seu corpus documental”. (SÁ-SILVA *et all* 2009, p. 08). Inicialmente deve-se localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade; avaliar sua representatividade; compreender adequadamente o sentido da mensagem; aceitar o documento como ele se apresenta, às vezes, incompleto, parcial ou impreciso.

Para o trabalho com documentos aponta-se algumas recomendações preliminares. Inicialmente é preciso considerar o contexto de produção dos documentos, é importante situá-lo em seu universo histórico e político, do autor e daqueles a quem foi destinado, pois documentos derivam de determinações históricas.

O pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. (SÁ-SILVA *et all* 2009, p. 09).

Os autores alertam que a análise do contexto possibilita ao pesquisador conhecer as particularidades da forma de organização evitando interpretar o conteúdo do documento deslocado de seu contexto histórico.

De acordo com Sá-Silva (*et all* 2009), outro elemento a ser considerado refere-se a necessidade de identificar os autores ou o autor e a identidade da pessoa (instituição) que se expressa, de seus interesses e dos motivos que o levaram a escrever, naquele momento histórico.

Deve-se ainda assegurar a autenticidade e a confiabilidade do texto, certificar-se da qualidade da informação transmitida, verificar a procedência do documento e sua natureza, ou seja, se o documento é de natureza teológica, médica, ou jurídica, etc. Sá-Silva (*et all* 2009) também alerta para a necessidade de observar os conceitos-chave e a lógica interna do texto. É necessário avaliar sua importância e seu sentido e o contexto em que eles são empregados. Além dos conceitos-chave, observe a lógica interna do texto. Interpretá-los, sintetizar as informações e fazer inferências iniciais mesmo que provisórias.

Outro momento de extrema relevância é o momento da análise. Sá-Silva (*et all* 2009, p. 10) observam que “[...] documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos”, entretanto, por si mesmo, os documentos e seus fatos não explicam, o “investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência”.

O momento da análise dos dados “[...] é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”. (CELLARD, 2008, p. 303). O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. (SÁ-SILVA, *et all*, 2009, p. 10-11).

Evangelista (2012) ao discutir os procedimentos teóricos e metodológicos sobre a análise de documentos, destaca que tal tarefa ocorre em uma relação semelhante do pesquisador e semeador. Seguindo a autora:

Pesquisador e semeador se assemelham: devem conhecer o campo e sua fecundidade; devem conhecer os instrumentos que lhes permitirão retirar do campo suas possibilidades de fecundação; devem conhecer



as sementes que semearão e quando; devem pensar sobre o que será possível colher nessas condições; devem colher os frutos da terra quando for o momento propício; devem saber que o que colheram é uma das possibilidades inscritas objetivamente naquela terra e que só suas intervenções intencionais permitiram tal colheita. E disso não abrirá mão, como não abrirá mão de ter consciência em relação aos limites históricos impostos a si e à própria pesquisa. (EVANGELISTA, 2012, p. 14) (grifo nosso).

Sobre os sentidos dos documentos, a autora assevera que o significado não é dado nos documentos, são produzidos, estão aquém e além das palavras que os compõem, visto que “[...] um documento não é restrito a uma única e harmoniosa leitura [...] é aberto a re-leituras, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido”. (EVANGELISTA, 2005, p 427).

Os aspectos indicados nos excertos acima são fundamentais aos pesquisadores quando da análise de documentos, tendo em vista que poderão auxiliar a compreensão acerca dos limites históricos impostos a cada pesquisador e a cada pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo se propôs a compreender e situar a pesquisa documental enquanto instrumento para pesquisas e estudos no âmbito da educação, em especial, estudos de natureza qualitativa que visam análises de políticas educacionais. Indagou-se sobre os desafios do trabalho com documentos de políticas.

O estudo favoreceu a compreensão de que a pesquisa documental, apesar de se constituir enquanto um valioso instru-

mento para obtenção de dados e informações no campo de estudos da abordagem qualitativa, muitos ainda são os desafios que o cercam. Em especial destaca-se que no campo dos estudos das políticas educacionais há necessidade de investigações minuciosas para que se discuta e se aprofunde os procedimentos teóricos e metodológicos sobre a análise de documentos.

Neste estudo buscou explicitar alguns desafios relativos a análise de documentos no campo das políticas educacionais, em especial, foram feitos alguns apontamentos no sentido de auxiliar pesquisadores a fazerem uso desse importante instrumento. Dentre esses apontamentos destaca-se as categorias de análises, as quais poderão ser de grande serventia no processo de análise de documentos nas pesquisas no campo das políticas educacionais.

## Referências

---

BAZARIAN, Jacob. **O problema da verdade**: teoria do conhecimento. 2ª ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1985, p. 43-50.

DALAROSA, Adair Ângelo. Ciência e pesquisa na Universidade. In: LOMBARDI, José C. **Pesquisa em educação**: história, Filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados. HISTEDBR: Caçador: Unc, 1999, p. 95-104.

FÁVERO, Altair Alberto. CENTENARO, Júnior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos Eletrônica**. v. 19. nº 1. Itajaí. Jan-dez 2019. Disponível em: <[www.univali.br/periodicos](http://www.univali.br/periodicos)>. Acesso em: 20jun 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Métodos Qualitativos e Quantitativos. In: **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: <<http://moodle3.nead.uem.br/>>

pluginfile.php/30539/mod\_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf>. Acesso em: 10jun 2021.

SHIROMA, Eneida Oto, CAMPOS, Roselane Fátima, GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 23ago 2021

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Alfonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

NOMA, Amélia Kimiko. Unesco e educação no Brasil a partir da década de 1990: percursos de uma pesquisa coletiva. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional.** v. 5. nº 11. Set/dez, 2010. Disponível em: <[https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad\\_pesq11/4\\_unesco\\_educacao\\_cp11.pdf](https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq11/4_unesco_educacao_cp11.pdf)>. Acesso em: 10jun 2021.

NOMA, Amélia Kimiko. KOEPSEL, Eliana Claudia Navarro. CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 65-82, ago. 2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639751>>. Acesso em: 11ago 2021.

# Juvenilização da eja sob a ótica do método materialista histórico-dialético

---

Juliana Bicalho de Carvalho Barrios  
Camila Aparecida Pio

---

## INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa a partir das categorias metodológicas do materialismo histórico-dialético o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto um fenômeno, cujo surgimento e manutenção, tem forte influência das políticas educacionais desenvolvidas na conjuntura histórica, política, econômica e social.

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica que historicamente constituiu a marca identitária de recebimento de estudantes adultos e idosos. A partir da década de 1990 essa característica tem sido progressivamente alterada através da absorção do contingente do alunado jovem proveniente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio regulares, o que Beisiegel (1997) chamou de “Fenômeno<sup>4</sup> da Juvenilização da EJA”.

---

4 O entendimento do processo de rejuvenescimento da população da EJA enquanto um “fenômeno” não é um consenso dentro da produção teórica. Tal concepção é

Uma das questões que configura a Juvenilização da EJA enquanto um sério problema no contexto educacional é o fato da modalidade não ter sido pensada político e pedagogicamente para atender alunos adolescentes e jovens. A Juvenilização tem sido tratada no contexto da legislação educacional e em parte dos referenciais teóricos como um “problema” da Educação Básica, cujo foco se encontra no próprio estudante que, precocemente, passa a compor o quadro de alunado da EJA.

A partir do materialismo histórico-dialético consideramos a EJA enquanto um fenômeno, o que exige a análise sob uma perspectiva mais ampla, muito além dos muros da escola e da responsabilização do aluno. A partir dos apontamentos de determinados marcos históricos no âmbito da política educacional para a EJA, também da caracterização da conjuntura econômica e social do Brasil, pretende-se mostrar nesta pesquisa que a Juvenilização da EJA é resultado de ações do próprio Estado que, por sua vez, é campo de disputa entre as classes burguesa, proletária e suas respectivas frações.

## MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E CATEGORIAS METODOLÓGICAS

O fenômeno da Juvenilização da EJA foi determinantemente influenciado por projetos de sociedade, programas de governo e políticas educacionais que foram desenvolvidas durante diferentes mandatos e que deixaram suas marcas no percurso da história da Educação brasileira.

Sob a ótica de Ferreira (2015, p. 34), entende-se que ao pesquisar a Juvenilização é fundamental “[...] fazer uma análise dos diferentes

---

encontrada, sobretudo, nas pesquisas que tem se apropriado de perspectivas mais críticas de produção do conhecimento, sobretudo, as que utilizam o Materialismo Histórico-Dialético enquanto método.

contextos históricos pelos quais a EJA passou para compreendermos a motivação das políticas públicas, as regras que movem a sociedade e as tendências de pensamento no decorrer do tempo”.

É possível notar atualmente determinados efeitos de políticas educacionais que já foram implementadas durante longos e curtos períodos, mas que já não se encontram em vigor. Tais efeitos não necessariamente serão sentidos no campo onde a política educacional foi aplicada, podendo se estender as etapas ou modalidades subsequentes. Portanto, a história precisa ser revisitada, estudada e analisada a partir do contexto da totalidade em que o recorte específico está inserido, das contradições que emergem dos fatos, da mediação entre os determinantes econômicos, políticos e sociais e da reprodução da hegemonia.

A história da EJA no Brasil tem como marco inicial a chegada dos colonizadores portugueses. Ainda que se apresentasse de forma distinta da que conhecemos hoje, através de características como a não formalização do ensino no contexto escolar, o início do processo educativo intencional com adultos não alfabetizados deu-se neste momento. Trata-se de uma história longa, cujo percurso temporal compreende do Brasil Colônia aos dias atuais.

Haja vista a densidade do contexto, esta história é constituída por diferentes períodos, modelos de produção e de desenvolvimento, governos, sujeitos e intencionalidades. Mas há uma característica específica em comum em todas as formas e facetas com que a educação de jovens e adultos não alfabetizados se apresentou até hoje no Brasil: a dialogicidade com o modelo econômico vigente.

Um dos pilares que sustenta o pensamento marxiano é a compreensão de que a ideia é determinada pela materialidade, colocando o homem como sujeito da história, superando assim, a perspectiva hegeliana da compreensão do real, ao definir que o mundo é a manifestação da ideia, isto é, “[...] o que é racional

é real e o que é real é racional”. (HEGEL, 2001, p. 36). Logo, enquanto no idealismo de Hegel a ideia determina a materialidade, no materialismo de Marx e Engels, a materialidade determina a ideia. Marx e Engels (2007) tecem a crítica ao pensamento hegeliano enfatizando que, nesta perspectiva, luta-se apenas contra as ilusões da consciência.

O mundo que realmente existe na perspectiva marxiana é determinado pelo modo de produção. Logo, se queremos que este mundo se altere, devemos buscar prioritariamente a superação do capitalismo enquanto modelo econômico e, conseqüentemente, enquanto ideologia. Sob a ótica de Marx (1968, p.81-82) compreende-se que as relações provenientes do modelo econômico são, de antemão, relações sociais “[...] baseadas nas relações de produção, fundamentais na estrutura social, as relações econômicas são relações sociais porque não são relações entre coisas, mas entre homens que se relacionam socialmente entre si, através de grupos fundamentais”.

A lógica do capital irá se manifestar em todas as esferas do cotidiano dos indivíduos. O ser e a consciência são cooptados pelo capital, uma vez que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. (MARX, 2008, p. 47). A ideologia do capital irá determinar o ser que, por sua vez, irá determinar a consciência que, agindo através dos homens – e de todo o aparato social no qual o capitalismo se apropria –, irá determinar, também, a educação.

A dialogicidade que se estabelece entre as políticas educacionais da EJA e o sistema econômico nem sempre irá apresentar-se de maneira clara. Somente torna-se possível sua captação ao buscarmos a superação, por meio de análises e abstrações da aparência da coisa em si. Em muitos momentos na história da modalidade as políticas

educacionais não foram entendidas pela via de sua essência, limitando, assim, o acesso a intencionalidade real da ação.

A inexistência deste movimento não nos permite sair do concreto figurado e ir para o concreto pensado. Estaciona-se, assim, na observação imediata e na forma como o objeto está sendo apresentado, sem considerar as determinações da materialidade. Trazendo à tona novamente a crítica marxiana ao pensamento hegeliano, quando Marx refuta o fato de que jovens hegelianos caíram na “[...] ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se absorve em si, procede de si, move-se por si [...]”. (MARX, 2008, p. 259).

O caminho que pretendemos percorrer com o aporte das categorias metodológicas do materialismo histórico-dialético é justamente o contrário do hegeliano: compreender o pensamento enquanto resultado da materialidade. Isto nos é mostrado a partir de um movimento dialético entre o ontem e o hoje, onde torna-se possível revisitar a história. Assim, apreenderemos o caráter histórico do objeto em questão e também a totalidade, contradições, mediações e hegemonia que, por terem a sua historicidade e não serem categorias estáticas, não são sempre as mesmas.

## MARCOS HISTÓRICOS DA EJA SOB O OLHAR DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO

Para falar da gênese da EJA no Brasil é preciso voltar o nosso olhar para o período colonial. A educação direcionada a pessoas jovens e adultas, não enquanto sistema de ensino, mas enquanto prática educativa “[...] encontra suas raízes históricas na própria origem do país, ainda no Brasil Colônia pela ação dos



jesuítas que deram início às suas atividades docentes, em solo brasileiro, alfabetizando adolescentes e adultos mais do que crianças”. (MOURA, 2007, p. 59). O objetivo dessa primeira “Educação de Jovens e Adultos” — a jesuítica —, era a disseminação da fé católica e a alfabetização na língua portuguesa.

Embora o processo de constituição da EJA enquanto modalidade educativa, tenha ocorrido especialmente após a década de 1940, quando o governo federal começou a implementar as primeiras políticas públicas educacionais para o público adulto, nota-se que a gênese da educação de adultos foi determinante para a construção da identidade educacional do Brasil. Com a restrição de adequada instrução às classes mais ricas, excluindo os pobres, negros e indígenas, criou-se um caráter elitista na educação brasileira, o qual foi determinante para a reprodução e manutenção de uma sociedade de estrutura dual em que, ainda hoje, a elite exerce forte influência sob o Estado.

No início do século XX, com o desenvolvimento industrial, aconteceram reformas no âmbito da educação que enfatizavam a importância do ensino para adultos analfabetos, cuja intenção era a preparação de mão de obra para o processo de industrialização que a sociedade passava. Com as análises de Porcaro (2009), constatou-se<sup>5</sup> a existência de 200 mil alunos frequentadores de “aulas noturnas” naquele período.

Durante anos o ensino noturno foi a única forma de educação de adultos praticada no país e tinha como objetivo atender a população adulta não escolarizada. Contudo, Silva (2013, p. 294) afirma que estas aulas também eram frequentadas por “[...] menores impossibilitados de frequentarem a classe diurna”. A

---

5 Este dado foi obtido em 1876 através de um relatório elaborado pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo. (PORCARO, 2009).

exclusão direta e indireta de adolescentes do ambiente “regular” de aprendizagem e a forçosa inserção no ensino de adultos, segue aparecendo na história como o caso de Minas Gerais e no Rio de Janeiro. Em Minas Gerais as pessoas com idade superior a 14 anos estavam proibidas de frequentarem as classes diurnas, enquanto no Rio de Janeiro, pessoas com idades entre 14 e 18 anos deveriam procurar cursos direcionados aos adultos, próximos à residência, no período diurno ou noturno. (SILVA, 2013).

Progressivamente ao longo dos anos, o contingente de alunado juvenil vai assumindo posição junto ao espaço de aprendizagem do adulto e adaptando-se a oferta. Compreende-se que diferente do que muitos teóricos têm afirmado, a presença do público jovem na Educação de Adultos não é algo recente. A disposição para a absorção desse específico grupo desde 1876 e a exclusão de adolescentes e jovens de seu ambiente adequado de aprendizagem, nos mostra que a presença da juventude nestes espaços, na verdade, é centenária.

Já na década de 1960<sup>6</sup>, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961<sup>7</sup>, reforça a educação enquanto direito universal e determina no artigo 27 a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos 7 anos. Ainda no artigo 27, a lei determina que “[...] para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais<sup>8</sup> ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento”. (BRASIL, 1961, p. 18).

---

6 A década de 1960 é analisada por Fávero (2003) como um período em que houve muitos avanços, mas, também, muitos retrocessos no âmbito da EJA.

7 Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

8 Sendo que as referidas “classes especiais” tinham como objetivo acelerar os estudos dos alunos que frequentavam. Compara-se as classes especiais ao que hoje chamamos de classes de aceleração. (BRASIL, 2000).

O movimento dialético da história nos mostra que a prática de acelerar os estudos daqueles que estão em distorção entre idade e série na Educação Básica ocorre ainda hoje em diversos estados brasileiros através de políticas de correção do fluxo escolar. Embora não seja legalmente determinado, mas com abertura<sup>9</sup> legal para que ocorra, há um movimento parecido no encaminhamento direto e indireto, por parte das escolas, de estudantes em distorção entre idade e série das etapas dos Ensinos Fundamental e Médio regulares para a EJA, o que tem gerado o rejuvenescimento do alunado na modalidade. Os avanços estão relacionados ao movimento de cultura e educação popular, que teve como um dos grandes precursores o educador Paulo Freire, enquanto os retrocessos ocorreram com o golpe de Estado que o Brasil sofreu em 1964.

A relação entre as intencionalidades dos programas de correção de fluxo escolar na Educação Básica e a inserção de jovens na EJA aparece de forma ainda mais clara a partir da análise do documento estadual Novo Plano Curricular do Ensino Médio em Minas Gerais<sup>10</sup>. No estado, o ensino regular diurno recebe alunos que não estejam em situação de defasagem entre idade e série. O noturno destina-se a alunos com pelo menos um ano de defasagem entre idade e série e a alunos com “idade normal” (MINAS GERAIS, 2007, p. 40) para estudar no diurno, mas que por motivo justificado, precisam estudar a noite. A EJA e o Projeto de Aceleração de Estudos voltam-se ao atendimento de alunos com 19 anos ou mais de idade.

---

9 Esta abertura legal ocorre devido à idade mínima estabelecida pelas legislações para que haja a inserção do estudante na EJA, que há cada ano está menor.

10 O documento estabelece que a nova organização do Ensino Médio desta Federação abrange o Ensino Regular, a EJA e os Projetos de Aceleração de Estudos. Comportando, assim, quatro opções de oferta, sendo que cada uma destas se volta à um grupo específico de alunos.

Há ainda, em cada opção de oferta, a ênfase em áreas específicas do conhecimento, uma vez que há uma diferenciação no número de aulas destinadas às disciplinas em cada série. Sendo que na EJA e no Projeto de Aceleração de Estudos há um grande esvaziamento da carga horária nas disciplinas de Sociologia, Filosofia e História, direcionando massivamente o foco para a aprendizagem de competências relacionadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Isso corrobora, também, para a compreensão de que existe uma intencionalidade específica na formação de cada um desses sujeitos a partir do desenvolvimento ou mais precisamente do não desenvolvimento de determinados conhecimentos a partir de diferentes educações. E, conseqüentemente, reprodução do *status quo* de nossa sociedade, mantendo os ricos no lugar dos ricos, os pobres no lugar dos pobres e os miseráveis no lugar dos miseráveis. Afinal, quais as habilidades básicas necessárias a um trabalhador que é absorvido de maneira extremamente precarizada pelo mercado de trabalho? Ler, escrever e contar.

Outro importante destaque no tocando a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, é o fato dela ser um marco<sup>11</sup> na prática de conclusão de estudos através de “exames de madureza”, sem que houvesse a frequência escolar. A partir desta Lei praticamente todas as legislações que se referem à organização da Educação de Adultos no Brasil passaram a apresentar esta possibilidade. Diante do exposto, é provável que nos perguntemos: de que forma tais exames corroboraram e/ou corroboram com a Juvenilização da EJA?

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é uma das maneiras possíveis de se

---

11 Embora possa-se constatar a abertura legal para a prática dos “exames de madureza” em legislações anteriores, como a Lei nº 3.293, de 29 de outubro de 1957.

concluir a escolarização atualmente sem que haja a necessidade de frequentar a escola. A idade mínima estabelecida para realizar a prova é 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio. O fluxo de adolescentes e jovens que têm deixado a escola para realizar o exame aumenta a cada ano. A rigor muitos dos que não conseguem a certificação buscam na EJA a almejada conclusão de seus estudos, quase sempre para a inserção no mercado de trabalho.

Formar pessoas escolarizadas e produzir portadores de diplomas são processos distintos. O primeiro busca desenvolver todas as áreas do ser humano, assim como, capacitá-lo para que seja possível, embora haja reais dificuldades oriundas do modo de produção capitalista, uma participação na sociedade de forma menos subalterna. Uma formação escolar adequada deve preparar o ser humano não somente para o trabalho, mas para a vida. É uma busca constante pela amenização e superação dos níveis de alienação.

O Enceja e os programas de correção de fluxo escolar estão imersos ao pensamento hegemônico neoliberal atual que busca, através de determinadas ações, enxugar os gastos financeiros do Estado e, conseqüentemente, produzir contingente para que o mercado permaneça vital e operando harmonicamente. Assim, assiste-se no cenário da educação brasileira um Estado substituindo de maneira gradativa, mas nada silenciosa, a formação de pessoas escolarizadas pela produção de portadores de diploma.

O último marco da história das políticas educacionais para a EJA que analisaremos aqui, corrobora para a compreensão de que a Juvenilização da modalidade é, na verdade, um projeto desenvolvido há anos, o Supletivo. Chilante (2005, p. 25) defende que “[...] as bases legais do chamado ensino supletivo foram produzidas no contexto das reformas autoritárias”. Conceição (2014, p. 39) ressalta, ainda, que o paradigma compensatório do ensino

supletivo ou funcionalista “[...] foi instituído pelo poder político oficial, em sua luta por hegemonia”.

Com a Lei nº 5.692<sup>12</sup>, de agosto de 1971 que “[...] fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências” a Educação de Adultos (EDA), intitulada até então, torna-se Ensino Supletivo. Com o artigo 24 da Lei, entende-se que “o ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971, p. 4). Com a criação dos diversos pareceres e normativas que foram desenvolvidos pelo Conselho Federal de Educação com o objetivo de tratar do assunto, o Parecer nº 699/72 se destaca, pois, apresenta quatro funções do então ensino supletivo:

[...] a suplência (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o suprimento (completação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização.), a aprendizagem e a qualificação. Elas se desenvolviam por fora dos então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares. Este foi um momento de intenso investimento público no ensino supletivo e um início de uma redefinição da aprendizagem e qualificação na órbita do Ministério do Trabalho. (BRASIL, 2000, p. 21).

---

12 No contexto do regime militar, os movimentos de cultura e educação popular foram praticamente extintos em nosso país. Sob uma perspectiva de ensino conservador e tecnicista o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) passa a absorver a demanda de alfabetizar as pessoas com idade superior a 15 anos. Fávero (2003) demonstra que, também neste período, houve a disposição em atender pessoas com idade inferior a legalmente determinada, contribuindo para o rejuvenescimento do alunado. Tentou-se, então, “[...] implantar o Mobral Infante-Juvenil, para atender a crianças e adolescentes menores de 15 anos, a rigor muitos deles já nas classes existentes.” (FÁVERO, 2003, p. 25)

Diante do exposto, fica a reflexão: de 1971/1972 até a contemporaneidade, o que mudou diante do crescente número de encaminhamento de jovens em situação de evasão para a EJA? Em alguns momentos a EJA permanece sendo vista como supletivo. Embora a modalidade, enquanto política pública, diante da sua luta pela valorização, tenha se reinventado com o decorrer dos anos, continuamos a nos deparar com mecanismos que visam na EJA o suprimimento dos estudos. Fato que se confirma atualmente a Juvenilização da modalidade.

Questionamos ainda a questão de a educação ser reforçada e determinada como um “direito universal” na LDB 9394/1996 e por diversas outras políticas educacionais da atualidade no âmbito da EJA. Tais normativas têm apresentado a cada nova formulação meios para a oferta de uma educação que vai na contramão da formação integral do ser humano. Têm-se negado direta e indiretamente a formação integral do ser humano e substituindo-a por uma “pseudoformação” que visa somente a inserção no mercado de trabalho.

O aparelho estatal tem se colocado cotidianamente favorável a substituição da formação integral do ser humano, pela produção de portadores de diploma. Diante do exposto, questionamos: um Estado que se propõe a “encurtar” o processo de ensino e aprendizagem de uma parcela da população está, de fato, tornando universal o acesso à educação? Será que a questão da universalidade é algo a se esperar vivendo em um modo de produção capitalista?

Entende-se que o sistema de acumulação permite igualdade perante a Lei. Porém, esta igualdade não ultrapassa o papel. Não é real, é ilusória. Garante-se o direito legal, mas não as condições para que todos tenham condições de usufruir de uma educação,

de fato, universal. É através dessa contradição que acontece a reprodução da desigualdade na sociedade capitalista.

Durante muitos anos o ensino foi algo restrito a uma minoria social, no caso, a elite. A extensão do acesso à escola as camadas mais pobres da sociedade, deu-se devido as necessidades tecnológicas produzidas por mudanças ocorridas nas forças produtivas. A partir do momento que a educação tem a sua institucionalização estatal e torna-se acessível a todos, muda-se também a sua intencionalidade na formação dos cidadãos. Sob a ótica de Marx e Engels<sup>13</sup> (2004) compreende-se que:

Desde o princípio viu-se que o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante. As instituições tradicionais da sociedade pré-capitalista europeia, a família, o grêmio, a Igreja, entram em decadência e algumas - o grêmio - desaparecem. Ao longo da história, estas instituições haviam sido o instrumento de reprodução ideológica - além de ter outras funções que agora não vêm ao caso. Sua decadência acentuou-se pelo auge dos meios de comunicação de massas, que se converteram no marco, por excelência, da reprodução. Ora, as condições culturais das massas não eram, em

---

13 Embora os autores estejam analisando o contexto Europeu, entende-se que determinados elementos históricos corroboram com o entendimento do processo que levou a educação brasileira a se tornar pública e universal.



princípio, muito adequadas para esse crescimento. O analfabetismo, geral no campo e muito extenso nos núcleos urbanos, tornava inviável o rápido estabelecimento de tais meios. Nestas circunstâncias, o aparato escolar apresentava vantagens óbvias e que foram imediatamente aproveitadas pela burguesia. (MARX e ENGELS, 2004, p.17).

A educação estatal no Brasil tem seguido o seu percurso histórico sob influência da luta de classes, tendo o seu papel social enviesado por concepções conflitantes que se formam por meio de interesses antagonicos. A educação escolar é também efeito e reflexo do perfil de sociedade que o Estado almeja, ou seja, uma sociedade minimamente escolarizada a fim de que se desenvolva as funções mínimas de adaptação ao mercado de trabalho. Mas o que leva o Estado a agir desta forma?

A partir da crítica da concepção hegeliana de Estado como resultado da Razão Universal, Marx (1968, p. 82) irá afirmar que o Estado e suas relações jurídicas “[...] não podem ser explicados por si mesmo, nem pela chamada evolução geral do espírito humano: estas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência”. Logo, para Marx (1988, p. 42), o “[...] Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”. Por este viés compreendemos que o Estado é expressão das relações de produção do modelo capitalista e, portanto, um órgão que se prostra, em última instância, aos interesses da burguesia.

Isto quer dizer, portanto que, enquanto profissionais da educação pública, conscientes da classe à qual pertencemos, estamos diante de uma guerra vencida? Cremos que não. Acreditamos que embora o Estado se coloque a favor dos interesses da burguesia,

há ainda brechas possíveis de serem ocupadas. A escola é, por excelência, um dos espaços que a partir de suas brechas possibilita por meio da educação a formação de intelectuais orgânicos vinculados ao proletariado. Gramsci (1975) define “intelectuais orgânicos” como sendo aqueles

[...] que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Ao fazer parte ativa dessa trama, os intelectuais orgânicos se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a “conformação das massas no nível de produção” material e cultural exigido pela classe no poder. Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. (GRAMSCI, 1975, p. 1518).

Com uma educação escolar crítica, o proletariado pode alterar a sua posição de classe dominada a partir da criação de seus próprios intelectuais orgânicos. Ao promover a conscientização da realidade que, de fato, vivenciamos enquanto trabalhadores, torna-se possível a construção de uma nova hegemonia e, possivelmente, a alteração da correlação de forças hoje existente na base econômica. A partir disso, torna-se possível a busca efetiva por um novo modelo de produção que substitua o fatídico atual e tenha como gênese a emancipação da classe trabalhadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ora, não pretendemos encerrar a discussão do tema em tela. Acredita-se que há, ainda, demais elementos importantes a serem analisados dentro da problemática. Contudo, considerando o curto espaço de debate deste artigo, levantamos aqui pontos específicos que, além de nos possibilitarem subsídio para a continuidade da pesquisa, nos mostram a necessidade de ficarmos vigilantes quanto aos processos de gerenciamento do Estado com a educação.

Sabe-se que existem outros elementos históricos que corroboram para a afirmação de que a Juvenilização da EJA não é um fenômeno que surge aleatoriamente a partir de 1990, mas sim, um projeto que foi estrategicamente articulado pelas forças do capital, do modelo neoliberal e pelos diversos governos instituídos no Brasil. A partir da análise da história entendemos que o fato de a escolarização ter sido negada à maioria da população brasileira, neste caso, aos que não pertenciam a elite, foi determinante para que, ainda hoje, as novas gerações que vieram dessa parcela da população tenham condições de permanência no ensino regular absurdamente inferiores a elite. E aqui, fomenta-se o seguinte debate: as não condições de permanência dos adolescentes e jovens trabalhadores no ensino regular hoje, não seria a nova negação do seu direito à escolarização?

Entende-se que os marcos aqui apresentados, de forma ora direta ora indireta, acabavam determinando a priori um espaço inadequado de aprendizagem ao adolescente e jovem subalterno ou motivando a sua entrada no ambiente de aprendizagem voltado ao público adulto. Nota-se esse movimento com as classes noturnas do início do século XX, que se abriam ao recebimento dos adolescentes que não podiam frequentar o ensino diurno; as classes especiais formadas na década de 1960, que se voltavam aos estudantes em distorção entre idade e série; os exames de madureza determinados

pela Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, que possibilitava a conclusão dos estudos sem que houvesse a necessidade de frequência escolar; e, por fim, o Ensino Supletivo, que oferecia uma educação aligeirada acompanhada de um imenso esvaziamento teórico.

Enquanto modalidade de ensino da Educação Básica, a EJA tem em seus princípios políticos e pedagógicos a intencionalidade de ser transitória. Uma vez que, surge em decorrência de uma dívida social que, entende-se, ser herdada hierarquicamente pelas novas gerações de pessoas que tiveram o seu acesso à escolarização negado. Afinal, hoje, a Educação é pública e universal. Isto é, todos, independente de classe, cor e credo, têm assegurado o seu direito de estudar. Contudo, a análise aqui realizada, leva-nos a afirmar que a EJA se tornou uma modalidade permanente, cuja impossibilidade da transitoriedade funda-se no modo de produção capitalista.

O capitalismo desenvolve uma série de desigualdades sociais e a não possibilidade de permanecer na escola é um dos efeitos disso. Não se nega mais o direito ao acesso. Uma vez que, este, está assegurado por diferentes legislações. Mas nega-se de forma direta e/ou indireta, o direito a permanecer na escola. Questão, esta, que tem aparecido de forma recorrente nos dados oficiais dos Censos Escolares e não tem sido tratada com a devida seriedade nas normativas.

Nos tempos atuais, sentimos intensificar a opressão sob a classe trabalhadora, uma série de conquistas alcançadas por essa mesma classe está se esvaindo. Vê-se também o crescimento das propostas e do discurso que marginaliza a juventude proletária, culpabilizando-a por questões que, na verdade, são desenvolvidas por um sistema. A juventude, frente as atuais mudanças nas principais leis brasileiras, será um dos extratos sociais que mais sofrerá as consequências no que tange trabalho e educação.

O direito à educação não foi dado, foi fruto de luta, luta do povo. É necessário, portanto, que nós, educadores, lutemos para que o direito<sup>14</sup> à educação dos jovens e adultos de todas as idades, com distorção entre idade e série ou não, que moram no centro ou nas favelas, trabalhadores ou não, seja devidamente assegurado. Há a necessidade de se debater em todos os espaços sociais sobre as formas veladas de exclusão educacional, que por serem veladas, por vezes são desconhecidas.

## Referências

---

BRASIL. **Lei n° 4.024**, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei=-de-diretrizes-e-base-de1961--lei4024-61-#:~:text=Ser%C3%A1%20obrigat%C3%B3ria%20a%20pr%C3%A1tica%20da,a%20idade%20de%2018%20anos.&text=9.394%2C%20de%201996\)-,Art.,-servidores%20e%20os%20filhos%20desses](https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei=-de-diretrizes-e-base-de1961--lei4024-61-#:~:text=Ser%C3%A1%20obrigat%C3%B3ria%20a%20pr%C3%A1tica%20da,a%20idade%20de%2018%20anos.&text=9.394%2C%20de%201996)-,Art.,-servidores%20e%20os%20filhos%20desses)>. Acesso em: 2. mar. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei n° 5.692**, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692imprensa.htm#:~:text=O%20ensino%20supletivo%20ter%C3%A1%20por,no%20todo%20ou%20em%20parte](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692imprensa.htm#:~:text=O%20ensino%20supletivo%20ter%C3%A1%20por,no%20todo%20ou%20em%20parte)>. Acesso em: 14fev. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. (Parecer CEB 11/2000). Brasília, Maio. 2000.

---

14 Kosik (1978, p. 87) afirma: o “[...] sistema dita os rumos da educação e define qual indivíduo iremos formar”. No entanto, no contexto da luta de classes cabe aos que entendem a importância da educação desenvolvê-la de modo que possibilite reverter esta situação, trazendo uma educação emancipadora que seja capaz de reverter o determinismo.

BEISIEGEL, C. R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Jan./Abr. 1997, nº 4.7

CHILANTE, E. F. N. **A educação de jovens e adultos pós-1990: reparação, equalização e qualificação**. 2005. Maringá-PR.

CONCEIÇÃO, L. C. “**Me jogaram aqui porque eu fiz 15 Anos**”: biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém-PA (2010- 2013). 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação.

FÁVERO, O. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, L. D. M. **Juvenilização na educação de jovens e adultos de Ouro Preto/MG: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

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

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Parte I. 6. Ed. Petrópolis. Vozes, 2001, p.74-118.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARX, K. **O Capital**. vol. 2, 3ª ed., São Paulo, Nova Cultural, 1968.

MARX, K; ENGELS, F. Feubach: oposição entre a concepção materialista e idealista. In: \_\_\_\_\_. **A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 37-106.

MARX, K; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. 3ª ed., São Paulo: Global, 1988.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MINAS GERAIS. **Novo plano curricular do ensino médio**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2007.

MOURA, M. G. C. Educação de Jovens e Adultos: que educação é essa?. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 12, n. 16, p. 51 - 64, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1441>>. Acesso em: 5jan. 2020.

PORCARO, R. C. **Educação de jovens e adultos**: a regulação das políticas educativas no Brasil. In: 17º COLE, 2009, Campinas. **Anais [...]** Campinas: 17º COLE, 2009. Disponível em: <[https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE\\_3509.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_3509.pdf)>. Acesso em: 10jan. 2020.

SILVA, F. **Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA**. Belo Horizonte, MG: 2013.

## CAPÍTULO 8

# As reformas educacionais e seus impactos para a política educacional brasileira após 2016

---

Láís Negrão  
Sílvia Alves dos Santos

---

### INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado de estudos e pesquisas em andamento, que buscam identificar as mudanças ocorridas na política educacional brasileira após o ano de 2016, bem como contribuir para a compreensão dos impactos dessas políticas para a formação de alunos e professores nas escolas públicas. A escolha desse marco temporal se dá pela aprovação de reformas educativas a partir desse período e que tiveram sérias consequências para o papel formador da educação pública na sociedade e da atuação do Estado na garantia desse direito social.

Os impactos da conjuntura político-governamental para realimentar o projeto neoliberal de sociedade parecem-nos levar a aprovação de políticas educacionais cada vez mais adaptativas, flexíveis, aligeiradas, bem ao gosto dos interesses do mercado fi-



nanceiro que se alteram conforme as competências e habilidades requeridas num determinado contexto histórico. (CHESNAIS, 2001).

Este texto está dividido em três momentos de discussão. No primeiro, apresentamos parte do contexto da política educacional desde o primeiro governo do presidente Lula até o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, mostrando como os governos petistas atuaram como coordenadores de uma política econômica que entendiam a educação como parte de uma política maior, tendo a inclusão como eixo para a construção de um projeto de sociedade mais justo.

No segundo momento discutimos os impactos da conjuntura pós *impeachment* como um cenário desastroso para a democracia e para a elaboração e aprovação de políticas inclusivas e de valorização da educação como direito social que deveria ser garantido pelo Estado. No terceiro apresentamos as reformas específicas (BNCC, Reforma do Ensino Médio, BNC/Formação) como diretrizes orientadoras da construção de um consenso em torno de uma política educacional pragmática, flexível e adaptativa que ao fim, distancia dos históricos objetivos formativos da escola pública e favorece o mercado financeiro com a venda de produtos educacionais.

Por fim, entendemos que a discussão apresentada pode contribuir para ampliar o debate sobre a temática e situar conjuntamente as políticas educacionais que foram aprovadas a partir desse cenário de mudanças e impactos que vivemos a partir de 2016.

## A POLÍTICA GOVERNAMENTAL E A REALIMENTAÇÃO DO PROJETO NEOLIBERAL DE SOCIEDADE

Com a virada do século XXI ficou evidente o insucesso da política econômica neoliberal adotada ao longo dos anos 1990 e, por conta disso, era necessária uma readequação no campo

político. Essa readequação, embora carregada de contradições e especificidades possibilitou, na maioria dos países sul-americanos, a eleição de governos com orientação desenvolvimentista ou alinhada ao socialismo.

Na eleição presidencial brasileira tivemos uma mudança significativa na escolha para presidente e pela primeira vez uma candidatura considerada de esquerda ganhou as eleições no Brasil, outra novidade era o candidato Lula que tinha como características ser retirante, nordestino, trabalhador braçal e sindicalista.

Nas eleições de 2002, depois de perder 3 pleitos, Lula teve que se reinventar e com isso nasceu o slogan “Lulinha paz e amor” mostrando um candidato mais moderado e uma apresentação pessoal diferente do líder do partido que ganhou barba e terno bem cortados. Para comprovar esse programa mais moderado, em 2002, foi lançada a “Carta aos brasileiros” que firmava um compromisso com a estabilidade econômica e com os contratos, incluindo também um compromisso com o capital estrangeiro. Por mais que o governo Lula tenha evitado atritos com a elite, não podemos descartar as conquistas significativas que os governos petistas conquistaram no âmbito da ampliação de políticas públicas de caráter social.

Na área econômica podemos destacar o aumento do Produto Interno Bruto (PIB) como sendo um grande avanço, principalmente, em relação aos outros países da América do Sul que, segundo Fiori (2013), alcançou o valor de 2,5 bilhões de dólares em 2011 enquanto o resto da América do Sul alcançava em torno de 1,6 bilhões de dólares.

No segundo mandato de Lula é importante destacar a participação na criação do bloco econômico Brasil, Rússia, Índia, China e África (BRICs). Esse grupo foi fundamental para a expansão do PIB mundial. Em 2009, a soma do PIB dos BRICs respondia em torno de 14% do PIB mundial.

Em relação as políticas internas uma que merece destaque foi a reforma da previdência implantada ainda no governo Lula. Barbosa (2013) destaca os três pontos principais dessa reforma que são: a elevação do valor do teto para contribuição ao Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), a introdução de idade mínima para todos os funcionários públicos federais e a contribuição previdenciária compulsória de 11% por parte dos servidores inativos. O autor ainda coloca que o principal resultado dessas medidas foi estabilizar o déficit previdenciário dos servidores públicos. Essa reforma significou de certo modo um rompimento com parte do movimento sindical que apoiava o governo até o momento.

Outro ponto de destaque nos governos petistas foram as políticas sociais que tiveram um efeito positivo para o Brasil. Com esse investimento e com o aumento crescente do salário mínimo houve um impacto significativo na distribuição de renda e na redução da pobreza, fortalecendo também o mercado de trabalho por conta da redução da informalidade e do desemprego.

Uma das políticas sociais que mais ganhou destaque nesse período foi o programa Bolsa Família que não só visava combater a fome, mas também articulava e ampliava serviços sociais e projetos ofertados na área da saúde e da educação.

Outro grande destaque foi o programa Minha Casa Minha Vida que contribuiu para que milhares de pessoas carentes conquistassem sua casa própria com início da construção de um milhão de unidades habitacionais entre 2009 e 2010, a lógica desse programa foi “[...] ampliar a rede de proteção e inclusão social construída pelo governo federal com o acesso subsidiado à moradia para a população mais pobre”. (BARBOSA, 2013, p.83).

Novidade do governo petista foi o seu olhar para grupos historicamente menosprezados por políticas públicas, como por

exemplo, as mulheres. No governo Lula foi criada a Lei Maria da Penha, esse olhar para as mulheres foi expandido no governo Dilma que como nos explica Oliveira (2013), em 13 de março de 2013 lançou o programa “Mulher: viver sem a violência” que consta várias ações como a ampliação da Central de Atendimento 180, a Casa da Mulher Brasileira e a adequação e humanização dos serviços de saúde e segurança, entre outros direitos.

Ainda em relação as mulheres, em 2012, o governo Dilma fez outro grande avanço incluindo agora mulheres indígenas, lésbicas, jovens, idosas e com deficiência ao criar a Coordenação Geral da Diversidade que reafirma o compromisso com as políticas públicas voltadas para essa população, promovendo o combate a discriminação e o preconceito.

Assunto que ganhou destaque nos governos petistas foi a questão racial. Em 2003 o governo Lula criou a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) através da Medida Provisória nº 111/2003, mais tarde se converteu na Lei nº 10.678/2003 que representa o reconhecimento de uma demanda antiga do Movimento Negro Brasileiro. A Seppir serviu para ampliar o acesso da população negra aos direitos sociais e um dos seus maiores resultados foi a implantação de cotas para ingresso no ensino superior público e em carreiras do serviço público.

Costa (2013) coloca sobre a importância que os governos petistas deram para o Sistema Único de Saúde (SUS). Foi implementado o programa Brasil Sorridente que visava à saúde bucal da população. Ocorreu também uma atenção especial à assistência farmacêutica com a ampliação na oferta de medicamentos para o SUS, com acesso universalizado pelo programa Farmácia Popular.

Na área da cultura também houve avanço. Ela passou a ser organizada como parte de uma política pública e como fomenta-

dora de valores, práticas e crenças que antes eram ocultadas pela lógica competitiva do mercado financeiro.

Do ponto de vista do cumprimento de uma agenda desenvolvimentista os governos petistas lograram êxito. No entanto, na esteira desses avanços, na tentativa de uma política conciliadora, podemos afirmar que a luta de classes não fora rompida. Embora Lula e Dilma tenham atuado como articuladores de uma política conciliadora do capital, isso não impediu que os interesses privados de grupos econômicos hegemônicos consolidassem um golpe na democracia brasileira.

Com a queda da presidenta Dilma em 2016 ocasionada por um processo de *impeachment* orquestrado em conluio com setores do congresso, do judiciário e da mídia comercial, assumiu o governo seu vice Michel Temer, da ala conservadora do antigo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). A articulação em torno da tomada da Presidência da República contou, com além dos espetáculos ensejados pela mídia, um poder judiciário que se mostrou sedento pela manutenção de seus privilégios e incapaz de agir em favor da democracia, revivida recentemente com o pleito eleitoral de 2014, que conduzia novamente o Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder.

Logo que tomou posse como Presidente da República, Michel Temer em aliança com os partidos que apoiaram o golpe começaram a introduzir as pautas reformistas, cujos objetivos retiravam direitos conquistados historicamente. As primeiras ações foram em torno da reforma trabalhista e previdenciária. Ambas as propostas, na visão de Neto e Santos (2017), só serviram para penalizar o trabalhador e ampliar o lucro de corporações empresariais. A reforma da previdência colocou algumas condições para a aposentadoria:

A Reforma da Previdência (PEC 287) coloca como condição para aposentadoria integral idade mínima de 65 anos para homens e mulheres, combinado com 49 anos de contribuição. Para alcançá-la será necessário trabalhar e contribuir para a previdência, ininterruptamente, desde os 16 até os 65 anos de idade. (MOURA; FILHO, 2017, p.118).

Outra perda que podemos citar com essa reforma é a desconsideração que ela faz em relação as mulheres:

[...] a medida desconsidera especificidades da mulher ao eliminar o direito de idade mínima de aposentadoria menor que a dos homens. Nega-se a dupla (até tripla) jornada feminina no mundo do trabalho e em casa, pois ainda que já exista divisão de tarefas domésticas, ela não predomina na cultura machista brasileira. Isso tudo em um país em que, apesar do aumento da inserção feminina no mundo do trabalho, seu rendimento médio mensal alcançou 74,5% do masculino em 2014, sendo que elas tinham em média oito anos de estudo, e eles, 7,511; o índice de participação parlamentar das mulheres não alcança 10% (GENTILI, 2016, p.31); as mulheres estão submetidas aos mais variados tipos de violência em índices alarmantes. (MOURA; FILHO, 2017, p.118).

Outra medida tomada pelo governo Temer foi a aprovação da PEC nº 95, denominada de PEC dos gastos públicos, que congela os investimentos nas áreas sociais, entre elas educação e saúde, por um período de 20 anos. Essa decisão teve como justificativa a necessidade de reduzir os gastos públicos por conta da crise orçamentária fiscal que o Estado estava vivendo:

Esse raciocínio, aparentemente lógico, traz embutida uma racionalidade perversa, pois os recursos das áreas sociais serão limitados à variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) do ano anterior, a partir de 2018, enquanto o pagamento e amortização dos juros da dívida não serão limitados (AMARAL, 2016). Isso, em um país onde 66% das famílias tem renda mensal de até R\$ 2.034,00; 46% de até R\$ 1.356,00; e apenas 1% tem rendimento mensal superior a R\$ 13.560,00. (IBGE, 2013); (MOURA; FILHO, 2017, p.119).

Dourado (2019) reitera que esse congelamento das despesas primárias por 20 anos irá acarretar em severas restrições para as políticas sociais, como a educação e o cumprimento do PNE.

Temer ainda encaminhou ações que destituíram desde secretarias importantes até ministérios, como por exemplo, o da Cultura, fundindo-o com outra pasta. Secretarias ligadas aos direitos humanos e a cultura foram fortemente atacadas por discursos na mídia e por parlamentares de que se tratavam de pastas ocupadas por militantes e não por técnicos. O governo Temer também fez o corte de verbas para setores sociais e ampliou o poder de repressão de órgãos ligados diretamente ao aparelho do Estado. (SANTOS; MALANCHEN, 2017).

Outra hábil decisão de Temer, aproveitando a conformação da sociedade com os discursos da mídia elitista, foi sedimentar a crença de que a saúde e a educação pública estavam em crise, sendo a melhor forma para resolvê-la era privatizando parte desses serviços. (SANTOS; MALANCHEN, 2017).

Ao tomar várias medidas de arrocho ou retirada de direitos trabalhistas e serviços sociais historicamente prestados pelo

estado, Temer deixa claro seu projeto de governo alinhado com os interesses do capital financeiro, em grande parte, estruturado dentro do próprio meio parlamentar com o apadrinhamento de grupos empresariais que circulam e sustentam a política brasileira. Neto e Santos (2017) apontam que

A atual política de austeridade econômica praticada pelo governo golpista, embasada no corte de investimentos no campo social empurram o país para um enorme abismo, no qual se destaca o aumento do desemprego, a inadimplência, o crescimento da pobreza, a desaceleração da economia e, por consequência, a inevitável recessão, ao contrário do que pensam e pregam os incompetentes gestores do campo econômico, aniquilando de uma vez por todas os direitos sociais conquistados com muita luta pelos movimentos organizados da sociedade brasileira, reconhecidos e assegurados pelos governos do Partido dos Trabalhadores. (NETO; SANTOS, 2017, p.173).

O projeto de Estado adotado por Temer foi aprofundado de forma ainda mais caótica pelo seu sucessor Jair Messias Bolsonaro. Apesar de se considerar um nacionalista, Bolsonaro dará continuidade ao projeto neoliberal de Temer e será adepto das privatizações e das parcerias com grandes empresas.

Quando bate no peito para afirmar seu patriotismo, Bolsonaro está sendo apenas teatral. Assim, hoje, ele não é inimigo do capital estrangeiro. Seu nacionalismo, hiperbólico na expressão, assume a forma de virulentas imagens de antissocialismo, antifeminismo e homofobia, por ele representadas como excrescências estranhas à alma brasileira. Com



o livre mercado, porém, não há discordâncias. É um nacionalismo pautado pelo paradoxo do populismo entreguista: totalmente disposto, ao menos em princípio, a entregar ativos nacionais a bancos e corporações globais. (ANDERSON, 2020, p.160).

Em relação as constantes desregulações iniciadas no governo Temer, Bolsonaro dá continuidade aos projetos que afetam diretamente a classe trabalhadora, como a Reforma da Previdência aprovada recentemente.

A prioridade é o desmantelamento do atual sistema previdenciário. Indefensável sob qualquer ponto de vista que leve em conta a justiça social, o sistema absorve um terço das receitas tributárias e destina mais da metade dos pagamentos de benefícios- que começam aos 55 anos de idade, na média para os homens- aos 20% mais ricos (juizes, autoridades e burocratas de alto escalão) e menos de 3% aos mais pobres. (ANDERSON, 2020, p.155).

Mais um alvo das falas ofensivas e das reformas de Bolsonaro e Paulo Guedes (Ministro da Economia) são os funcionários públicos. Esses servidores são alvos de mais uma reforma proposta pela dupla, a reforma administrativa, que como nos explica Orso (2020), propõe o congelamento de salários, o fim da estabilidade dos servidores públicos, a substituição de profissionais concursados por temporários, a eliminação de planos de carreira, a redução de salários e a facilitação para demissões.

Importa destacar que Paulo Guedes é um economista formado em Chicago, considerado um neoliberal puro-sangue. Além de adotar a agenda neoliberal seguida por Guedes, o presidente Bolsonaro se alinha a uma visão conservadora de sociedade.

Dourado (2019) aponta que, uma vez dentro do planalto, Bolsonaro gastou energias para derrubar ideias que ele considerava subversivas como o ensino da educação sexual nas escolas, a destruição dos estudos em humanidades nas universidades, além de lutar para que todos os cidadãos pudessem garantir o seu armamento. Essa luta armamentista foi um dos pilares de sua campanha presidencial.

O conservadorismo e o negacionismo do atual presidente trouxeram consequências ainda piores, quando em 2020 se alastrou a pandemia do novo Coronavírus, que ceifou a vida de milhões de pessoas ao redor do mundo e com um número expressivo de mortes no Brasil, atingindo a lamentável margem de mais de 600 mil pessoas mortas.

Esse cenário econômico e social, orientado pela política neoliberal e conservadora do governo Bolsonaro, indica-nos que as consequências para a classe trabalhadora ainda serão sentidas por muitos anos e a superação desse cenário passa pela retomada de uma sociedade democrática, tolerante, mais humana e disposta a retomar os princípios da convivência solidária, menos odiosa e acima de tudo, comprometida com a promoção de políticas públicas de distribuição de renda, saúde e educação.

## IMPACTOS DA CONJUNTURA POLÍTICA RECENTE PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

A educação na sociedade orientada pelo modo de produção capitalista está constantemente permeada pela luta de classes, pelas disputas em torno de projetos educativos.

Apesar dos governos petistas adotarem a conciliação como modo de governança e, portanto, tornar-se presa da própria dinâmica da política, afastando o partido dos princípios de sua base, não dá para desconsiderar os êxitos sociais nos dois governos, de

Lula e Dilma. No campo da educação, tanto Lula quanto Dilma, atuaram como coordenadores de uma política de inclusão social da educação básica ao ensino superior por meio da criação e ampliação de vários projetos e programas.

No rol dessas políticas a criação das cotas para ingresso no ensino superior público e em concursos foi sem dúvida um dos maiores feitos. Acrescenta-se ainda a cota para estudantes de escolas públicas no ensino superior público. Apesar da criação de programas que incentivaram o setor privado da educação, como é o caso do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), as matrículas em instituições públicas cresceram de forma significativa e na educação básica houve uma maior inclusão de crianças e jovens nas escolas.

Porém, as áreas sociais especialmente a educação sofreram um grande retrocesso com o processo de *impeachment* da Presidenta Dilma. Seu sucessor aprovou uma série de medidas desastrosas para a educação pública. As reformas aprovadas como é o caso da BNCC, a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum da Formação de professores (BNC/Formação), são parte do reflexo de uma concepção de educação privatista e pragmática que se consolidou no âmbito da política educacional.

Medidas como o congelamento de gastos públicos por vinte anos com a PEC 95/2017 especialmente para a área da educação tem afetado a execução do PNE 2014-2024. Com o agravamento da queda no orçamento pode-se acrescentar que o fato dos recursos do pré-sal não estarem mais disponíveis para essa pasta, ampliará o desfalque de recursos para a execução da política educacional. (PIOLLI, 2018).

Na esteira do clima antidemocrático instalado após o *impeachment*, a Reforma do Ensino Médio foi aprovada por medida provisória num primeiro momento e, na sequência, tornou-se a Lei nº 13.415/2017 sem uma ampla discussão com a comunidade escolar.

Piolli (2018) demonstra, além de outros elementos, que esse quadro poderá agravar ainda mais a precarização do trabalho docente no setor público, além de intensificar a fragilização dos direitos trabalhistas.

O processo de reformas com grande alinhamento aos interesses de grupos e institutos privados avançou para o campo da formação de professores. Segundo Machado e Jacomeli (2018), o governo atual tem desconsiderado o papel das associações científicas que anteriormente na gestão petista participava um pouco mais da elaboração de políticas para a formação de professores. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tem realizado inúmeras ações de enfrentamento ao lado de outras associações e movimentos sociais em prol de uma política pública nacional para a formação de professores, resguardando o espaço das universidades públicas como polos de pesquisa, de formação inicial e continuada, com a garantia de processos inclusivos e democráticos cada vez mais ampliados.

No entanto, a luta da ANFOPE e sua inserção nas discussões em torno da política nacional de formação de professores mostram-se desafiadoras, tendo em vista que o bloco político no poder governamental tem encaminhado propostas com conteúdo formativo bastante alinhado a uma perspectiva pragmática, de preocupação com o aligeiramento da formação e sua adaptação as demandas da sociedade em constante mudança, fato que dificulta e rompe com a histórica função da universidade pública como espaço privilegiado e legítimo para a formação de professores.

Os desafios para pensar os rumos da educação pública após os governos Temer e Bolsonaro serão imensos. A educação tem sido atacada duplamente, primeiro na sua condição orçamentária com a queda e congelamento de recursos que poderiam ser usados

para melhorias de infraestrutura, pesquisas, valorização da carreira do professor, e em segundo, pela crescente descrença no papel histórico da escola pública, induzindo a sociedade a consolidar o obscurantismo na política educacional brasileira.

## AS PRINCIPAIS REFORMAS EDUCACIONAIS INDUZIDAS PELO MERCADO RENTISTA (BNCC, BNCC/ENSINO MÉDIO, BNC/FORMAÇÃO)

As reformas mais recentes aprovadas no campo educacional tem sido objeto de estudos e pesquisas diversos pelo país, nas quais é possível perceber a clara disputa de projetos educativos no processo de aprovação de políticas públicas de educação. A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui a BNCC e nos mostra como a educação proposta pelo governo de Michel Temer, que teve continuidade com Jair Bolsonaro, está alinhada aos interesses do capital financeiro, do entendimento da educação como mercadoria, como produto que poderá estar nas prateleiras do mercado rentista.

Primeiramente é necessário destacar que a aprovação da BNCC não foi um processo unânime. Segundo Peroni, Caetano e Arelaro (2019) sua tramitação ocorreu de forma contraditória, desconsiderando a participação das universidades públicas e as associações científicas.

O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) que coordenou esse processo, num primeiro momento sem a presença do MEC, apresentou-se como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atuava, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade. Esse movimento foi patrocinado pela Funda-

ção Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas com o objetivo de direcionar a política educacional brasileira a partir de um projeto hegemônico para a educação. (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p.43).

A elaboração do documento final da BNCC foi marcada por forte influência do empresariado e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ao fazer com que a educação seja decidida por esses prestadores de serviço, Peroni, Caetano e Arelaro (2019) observam que a educação passa a ser vista como uma mercadoria e um novo negócio a ser investido, ampliando sua condição de oferta ao capital especulativo. As políticas curriculares passam a ser alvo de disputas onde a formação de um determinado perfil de trabalhador passa a ser requisitada desde a educação básica.

A pedagogia das competências e habilidades passa a ser o fundamento teórico metodológico das reformas e sua implementação reforça o mecanismo de reestruturação do modo de produção capitalista, ampliando a dualidade no acesso aos bens culturais materiais e não materiais. Na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que aprova a BNCC para a educação básica, fica claro o chamamento para o revigoramento da pedagogia das competências.

Art. 3º No âmbito da 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. Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º

do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação. (PNE) (BNCC, 2017).

Malanchen e Santos (2020) ao analisarem a BNCC afirmam que houve um reducionismo do processo formativo e o discurso centrado em competências e habilidades corrobora com o movimento de descrença no papel social da escola e abre espaço para práticas formativas cada vez mais individualizadas.

Na direção de aprovar políticas articuladas aos interesses do setor produtivo de serviços e, mais recentemente do agronegócio, a Reforma do Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017 ganhou evidência na mídia com o discurso de ‘um novo ensino médio’, cujo formato, bastante flexível, possibilita o estudante ‘escolher’ seu itinerário formativo.

A Lei está abrigada por uma racionalidade maior, que alberga um conjunto de medidas, em curso ou elaboração, cujo objetivo é reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda “mais mínimo” no que se refere às garantias dos direitos sociais e “mais máximo” para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o financeiro/ especulativo. (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p.111).

Ao fatiar o Ensino Médio por itinerários formativos, Moura Lima e Filho (2017) afirmam que é uma forma de desvincular o ensino médio da educação básica, contrariando os princípios da LDB nº 9.394/1996 e os princípios constitucionais que garantem o direito a universalização da educação na Constituição Federal de 1988.

Podemos observar que a Reforma do Ensino Médio está intimamente articulada com a BNCC aprovada para a educação básica. Com a introdução de itinerários, há um objetivo claro de desvincular o ensino médio do orçamento da educação básica pública e deixá-lo ao sabor das disputas de mercado. A validação do notório saber, a retirada de conteúdos clássicos distribuídos no formato disciplinar, a introdução de conteúdos de empreendedorismo, tudo isso é parte de um processo de mercadorização dessa etapa de formação.

No caso da reforma do ensino médio vejamos, sinteticamente, a articulação dos conceitos: a BNCC proposta só com Língua Portuguesa. Matemática e Inglês como disciplinas obrigatórias é extremamente pobre e reducionista; a realização de grande parte do ensino médio a distância e por parcerias (EAD) abre flanco total para a mercadorização; os itinerários fragmentados, com orientação para a saída precoce ao mercado induzem o chamado empreendedorismo; a centralização dos objetivos e conteúdos em torno dos indicadores de avaliação, cuja referência é o PISA, mostra o direcionamento para a competição e competitividade. (LIMA FILHO, 2019, p.132).

Tanto a BNCC quanto a Reforma do Ensino Médio estão alinhadas às competências cognitivas e socioemocionais para que assim possam “[...] garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços”. (FERRETTI, 2018, p.34).

Considerando o cenário propício para a aprovação de reformas cada vez mais utilitárias e ajustadas ao modo de produção capitalista, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe a



Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, instituindo 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). Além desta, acrescenta-se a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre 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 da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ambas as resoluções são o reflexo de uma política educacional articulada no sentido de promover o revigoração da pedagogia das competências e habilidades no âmbito da formação dos professores.

Interessante observarmos que nos dois documentos há inúmeras passagens orientando a validação de competências e habilidades como elementos substitutivos dos conhecimentos científicos historicamente sistematizados e que compõem os currículos de formação.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. (BRASIL, 2019, s/p).

Essas diretrizes indicam que a formação inicial e continuada, ofertada nos cursos de licenciaturas, deverão se reorganizar a partir do que está previsto na BNCC da educação básica, sintetizando assim, o fechamento de um ciclo formativo, sob nosso entendimento,

a partir de uma formação reducionista, pragmática e flexível, ao sabor das disputas de nichos especulativos do capital financeiro que avança cada vez mais na elaboração de políticas públicas no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reestruturação do modelo neoliberal de sociedade e a indução de reformas educativas flexíveis e adaptativas a esse modelo econômico se intensificaram no país após o ano de 2016. A alavancada de um movimento reacionário e conservador no país consolidou-se em 2018 com a eleição de Jair Bolsonaro. De lá para cá, as reformas foram a sedimentação de um caminho para fazer com que a implementação do ideário burguês rentista fosse deliberadamente ganhando espaço na definição de políticas públicas, especialmente, para as áreas sociais.

No campo da educação, as reformas aprovadas como BNCC, Reforma do Ensino Médio e mais recentemente projeto de BNC para a formação inicial e continuada de professores representam a articulação mais afinada de uma proposta privatista e rentista da educação. Na direção de implementar os objetivos de uma formação flexível, a escola pública com sua histórica função social, pautada nos conteúdos escolares para a classe trabalhadora, perde espaço para componentes curriculares adaptativos, flexíveis e aligeirados.

As redes de ensino por meio dos seus currículos passam a reorganizar-se em torno da pedagogia das competências e habilidades, cuja lógica reitera a individualização do processo formativo e estabelece a meritocracia como condicionante para o alcance de um lugar privilegiado na sociedade escamoteando a luta de classes e ampliando as desigualdades sociais, que são a partir de então justificadas não pelo modelo econômico, mas porque os indivíduos não se esforçam para alcançar o sucesso.

O sentido da formação escolar socializadora de conhecimentos científicos e culturais mais avançados, como direito público, garantido pelo Estado, passa a ser substituído pelo voluntarismo e pela disposição individual de cada um em buscar aquilo que melhor adapte à sua condição socioeconômica.

Reiteramos que as reformas aprovadas e citadas neste texto são o reflexo de uma política educacional que segue a cartilha de um projeto de sociedade e educação que tem prezado pela polarização, pela disputa ideológica e de espaço político para manutenção de um bloco no poder alinhado ao capital financeiro. A polarização, os discursos de descrença no papel da escola e das universidades, o crescente movimento negacionista têm contribuído para fazer valer a qualquer custo uma política educacional separatista, desigual, competitiva, obscurantista e ausente de uma formação humana qualificada por meio de conhecimentos que historicamente garantiram a produção e reprodução da humanidade.

## Referências

---

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 10fev. 2020, p. 87-90.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 20fev 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.95**. Brasília, DF. 2016.

ANDERSON, P. **Brasil à Parte: 1964-2019**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

BARBOSA, Nelson. Dez anos de política econômica. In: SADER, E. (Org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.**; São Paulo: Boitempo Rio de Janeiro: Brasil 2013.

CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Outubro**, São Paulo, n. 5, p. 7-28, 2001.

COSTA, A. M.. Saúde é desenvolvimento. In: SADER, E. (Org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.**; São Paulo: Boitempo Rio de Janeiro: Brasil 2013.

DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no Brasil: Retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019, p. 1-24.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018.

LIMA FILHO, D. A Reforma do Ensino Médio e a construção de nossa resistência em defesa da educação pública. **Revista Caderno de Pesquisa**, vol. 26, n.4. 2019.

FIORI, José Luiz. O Brasil e seu “entorno estratégico” na primeira década do século XXI. In: SADER, E. (Org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.**; São Paulo: Boitempo Rio de Janeiro: Brasil 2013.

MACHADO, Cristiane; JACOMELI Mara R.M. O golpe e a gestão democrática das escolas. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica

versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, v.20, 2020, p.1 - 20.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. **A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais**. Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, jan./jun 2017, p. 109-129.

NETO, L. B.; SANTOS, F. R. Agosto de 2016: a verdadeira face do golpe de Estado no Brasil. In: Lucena, Carlos; Santana, Fabiane. **A crise da Democracia Brasileira**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p.157-176.

OLIVEIRA, Eleonora Menicucci. Dez anos de política para as mulheres: avanços e desafios. In: SADER, E. (Org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.**; São Paulo: Boitempo Rio de Janeiro: Brasil 2013.

ORSO, P. J. **Um espectro ronda a escola pública**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. I.; ARELARO, L. R. G.. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 035-056, 2019.

PIOLLI, Evaldo. Mercantilização da educação, a reforma trabalhista e os professores: o que vem por aí? In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SANTOS, S. A.; MALANCHEN, J.. O golpe parlamentar de 2016 e o reordenamento da hegemonia burguesa. In: LUCENA, Carlos; SANTANA, Fabiane. **A crise da Democracia Brasileira**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p.177-190.

## CAPÍTULO 9

# Políticas para a educação e cultura afro-brasileira e indígena e direitos humanos

---

Claudiane Aparecida Erram  
Kauane Caroline Gonçalves Vicente  
Eliane Cleide da Silva Czernisz

---

### INTRODUÇÃO

Esse texto discute as políticas para a educação e diversidade com destaque para a contribuição das Leis nº 10639/2003 e nº 11645/2008, no que corresponde à valorização da cultura Afro-Brasileira e Indígena e aos Direitos Humanos. Trata-se de uma reflexão com base em estudo bibliográfico que assume relevância por possibilitar fundamentar e ampliar a compreensão sobre a questão. Utiliza a legislação da educação com vistas a analisar as intencionalidades presentes nos direcionamentos dados à educação. A análise do assunto se desenvolve com a opção por uma perspectiva metodológica e de análise que favoreça pensar os intentos das normativas a partir de sua proposição e divulgação, considerando-se o contexto histórico brasileiro e a atual conjuntura política governamental, cujos direcionamentos se caracterizam pela desconsideração, pela desvalorização da

história, cultura e conhecimentos dos indígenas e negros, um desrespeito aos povos originários.

Consideramos que esses aspectos são importantes e precisam ser discutidos no âmbito das políticas educacionais e formação de professores para a educação básica. Compreendemos que as políticas educacionais expressam a luta de classes que se manifestam na definição legal de projetos educativos mediados por um projeto de sociedade, conforme mencionaram Noma e Barbieri (2017, p. 33), ao referirem-se às políticas educacionais como políticas públicas que visam a “[...] organização dos processos educativos institucionalizados nacionalmente”. Essa definição nos leva a inferir a compreensão das políticas educacionais amplas e ao mesmo tempo específicas, já que são definidas no âmbito dos governos e sofrem influências da conjuntura internacional para posteriormente serem desenvolvidas nos espaços escolares e de formação inicial e continuada.

Partimos da compreensão e inspiração em reflexões provenientes da fundamentação da pesquisa em educação no método materialista histórico-dialético, que de acordo com Frigotto (2006, p. 75), situa-se “[...] no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. A explicação do autor permite perceber que a análise das políticas para educação e diversidade são desenvolvidas num terreno de conflitos em que há a necessidade constante de reafirmar a educação como direito humano fundamental que precisa ser garantida a todos os povos, aspecto que dá pistas das desigualdades presentes na educação que exigem constante defesa e reafirmação para que uma política se desenvolva.

Consideramos nessa análise que as dificuldades encontradas no âmbito das políticas educacionais derivam num sentido mais amplo dos direcionamentos do neoliberalismo, pensamento econô-

mico e político que restringe a atuação do Estado enquanto provedor das políticas públicas pela implementação da reforma do aparelho do Estado que definiu o gerenciamento dos serviços públicos em sintonia com a lógica da iniciativa privada, encaminhamento que gerou dificuldades para atendimento dos cidadãos que dependem das políticas públicas e de garantias de direitos para sobrevivência e enfrentamento da pobreza. De modo específico, compreendemos que os obstáculos referentes à implementação da legislação em pauta estão situados também no conservadorismo, no racismo e na discriminação de povos originários, levando a desconsiderar a história e culturas, fundamentais para entender a constituição da sociedade brasileira.

Com vista a desenvolver a reflexão aqui proposta apresentamos uma reflexão sobre a Educação Indígena, posteriormente abordamos a Educação Afro-Brasileira com destaque para a importância da formação inicial e continuada de professores.

## A EDUCAÇÃO INDÍGENA

A Lei nº 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Consideramos um importante avanço o reconhecimento da contribuição dos conhecimentos dos povos ancestrais, sobre a cultura e a história e sobre a forma como veem a educação. O § 1º da Lei diz:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na



formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, p. 1).

Entendemos que o assunto também adquire importância quando consideramos que o conhecimento e o reconhecimento da cultura são imprescindíveis para o respeito e valorização do povo, uma questão de fundo quando discutimos os Direitos Humanos. Conforme analisou Benevides (2000, p. 3), compreendemos que os direitos humanos são “[...] fundamentais a todos os seres humanos sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral”. Considerando o momento pelo qual passamos, de pandemia, de acirramento da exclusão social e de desconsideração dos Direitos Humanos, a presente reflexão tem sua importância intensificada. Conforme mencionaram Almeida e Reis (2018, p. 50), “[...] o processo de efetivação dos Direitos Humanos só se torna possível quando as pessoas estão verdadeiramente conscientes deles e os fazem instrumentos de luta contra todo tipo de violência e de reivindicação de uma vida digna para todas e para cada pessoa”.

A conscientização sobre o assunto encontra lugar comum na educação escolar, já que os conteúdos escolares oferecem excelentes oportunidades para o estudo do assunto. De acordo com Almeida e Reis (2018, p. 49):

Educação em Direitos Humanos incumbe-se, desta feita, do papel de transformadora das pedagogias educativas e da sociedade, se mostrando como uma prática social e política emancipatória, promotora de conquistas e da proteção de direitos, capaz de formar sujeitos que exercitam a indignação

frente às injustiças e desigualdades sociais e que são comprometidos com a valorização da vida em toda sua plenitude.

Para que se possa trabalhar na prática emancipatória comentada por Almeida e Reis (2018), faz-se necessário buscar a fundamentação legal para a Educação Indígena e Afro-Brasileira. A educação do Brasil passou por um processo de transformação nos últimos 20 anos e dentro destas mudanças a educação indígena passou a ser considerada como obrigatória ao ser contemplada nos currículos, um encaminhamento que seu deu pela luta dos representantes e educadores indígenas, que buscaram o reconhecimento da cultura, dos conhecimentos e das identidades específicas dos povos originários.

O estudo da história e da cultura indígena nas escolas foi regulamentado por uma lei federal, a Lei nº 11.645/2008. Esta lei cria a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. (ZAMBONI; BERGAMASCHI, 2009). Cumpre destacar que antes da aprovação da referida Lei, a Constituição Federal fez menção à educação escolar em comunidades indígenas. O parágrafo 2º, do artigo 210, assegura que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1988, p. 146).

O Parecer CNE/CEB nº 14/99 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena, problematiza e denuncia que o cotidiano da maior parte dos indígenas do Brasil desenrola-se em um contexto de tensão entre conhecimentos indígenas e não indígenas. Estas tensões passam pela escola indígena tornando-se palco para diálogo e conflito entre as forças de interação, como podemos verificar no trecho a seguir:

Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história de contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada “pós-contato”, a escola assumiu diferentes facetas ao longo da história num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, através da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas. (BRASIL, 1999, p. 03).

Nos últimos anos, com a Lei nº 11.645/2008, foi possibilitado aos povos indígenas resgatar parte de seu patrimônio cultural, tendo seus direitos reconhecidos em relação a terras, reconstruindo suas identidades. A partir disto, experimentam um processo de reelaboração de suas identidades étnicas, mas também se faz necessário o resgate, como nos aponta Guajajara (2019, p. 171), “[...] do conhecimento tradicional indígena como práxis de resistência no modo de fazer educação”. Mesmo com os avanços reconhecidos no âmbito da legislação da educação é preciso registrar a necessidade da constante reafirmação da importância da legislação para reconhecimento do povo, da cultura e da contribuição para o conhecimento, principalmente, num contexto em que vemos desrespeitada a Constituição Federal no que diz respeito à demarcação das Terras Indígenas ou em práticas que desconsideram a existência dos povos indígenas e de seus direitos.

Neste contexto, tem-se que a temática indígena dentro da educação brasileira vem ao longo da história sendo tratada de forma inadequada tanto pelos projetos pedagógicos como pelos livros

didáticos, onde o aluno do ensino fundamental aprende que estes povos se caracterizam por grupos étnicos formados por pessoas que andam nuas, com cabelos lisos e que moram em ocas. Tais práticas refletem o desconhecimento e o preconceito, muitas vezes vistos na forma como são retratados os povos indígenas em livros didáticos, por meio de imagens contraditórias e contextos fragmentados, atribuindo a estes o papel de coadjuvantes na história. Concordamos com Guajajara (2019, p. 171) que nos diz que “essa representação social dos povos indígenas é permeada por um discurso colonial que lhes destina um espaço subalterno, periférico e marginal.”

De modo específico, é nesse momento que o professor se apresenta como um personagem com papel fundamental na construção das mudanças de paradigmas, ouvindo e aprendendo com as etnias, trabalhando o conhecimento de forma a transformar em aprendizagem a verdadeira história do Brasil, pois

Enquanto a sociedade brasileira não reaprender a contar a história do Brasil com a contribuição de nossos saberes e mentes, continuaremos colonizados e aprisionados. É justamente na escola, o espaço das construções simbólicas sobre as alteridades, que essa transformação precisa acontecer. (GUAJAJARA, 2019, p. 172) (grifo nosso).

Os argumentos apresentados por Guajajara (2019) se somam a discussão de Bergamaschi e Medeiros (2010) em que a educação indígena foi desde o início pensada a partir do modelo predominante, desconsiderando assim suas cosmologias, tendo este um propósito civilizador e colonizador. Esses dados reforçam a necessidade de se pensar em uma educação que possa reverter essa visão limitada da história e cultura dos povos indígenas.

Desse modo, a Lei nº 11.645/2008 permite perceber a possibilidade de avanços tanto legais quanto pedagógicos na questão das políticas educacionais quanto do trabalho pedagógico. Percebe-se que se faz urgente conhecer as especificidades que envolvem esta diversidade cultural, para a partir de então aplicar políticas específicas garantindo contemplar os conhecimentos dos povos originários, assim como o acesso e permanência deles dentro do sistema educacional vigente, e inclusive que tais conhecimentos sejam norteadores da elaboração de políticas públicas de maior amplitude.

Assim, tem-se que quanto mais se conhece as especificidades indígenas, maior torna-se o entendimento a respeito de como este deverá ser proposto por meio de políticas públicas educacionais para este ou aquele povo. O desafio está em conhecer para compreender e respeitar, possibilitando assim, a visibilidade às populações muitas vezes esquecidas historicamente.

[...] vale lembrar que a história ensinada há alguns anos vem sendo reformulada desde dentro da escola, quer pela atitude crítica de todos nós que defendemos a pluralidade e a diversidade de passados possíveis, quer pela tenacidade de professores que entendem sua profissão como algo intrinsecamente conectado à liberdade de pensamento e de crítica, que pela ação receptiva e propositiva dos governos democráticos que transformaram em letra de lei o direito à história. (REDE BRASILEIRA DE HISTÓRIA PÚBLICA, 2019, p. 183).

A construção da verdadeira história brasileira e a inclusão de todos com respeito à Constituição Federal é possível mesmo diante da realidade vivida. A transformação da sociedade é uma

luta constante da educação no espaço da formação integral do sujeito, um aspecto que também verificamos quando refletimos sobre os povos afro-brasileiros.

## A EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA

Durante o período de 2003 até 2014 ocorreram avanços necessários na discussão da composição real da sociedade brasileira como podemos ver na aprovação de leis como a Lei nº 10.639/03, a qual modificou o texto da LDB nº 9.394/96 e, posteriormente, foi reformulada pela Lei nº 11645/08, discutida anteriormente, legislação que incluiu na redação da lei a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, essa última raça/etnia não inclusa nos documentos anteriores. A Lei nº 11.645/08 traz a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos dois grupos étnicos que majoritariamente formaram a nação brasileira, africanos e Indígenas, nas escolas públicas e privadas de todo país.

A inserção de uma palavra que designa toda uma população que luta diariamente como cidadãos plenos de direitos e deveres e com uma cultura que diante da colonização foi severamente apagada e ainda hoje constantemente atacada, é, portanto, considerada um avanço que precisa ser mantido, coisa que atualmente diante do propósito neoliberal reinante, toda uma parcela da sociedade, os grupos de povos originários, mantém a posição de luta de manutenção dos pequenos avanços e a partir desse ponto ainda precisa conquistar mais espaço, discussão e vitórias. No estado do Paraná, em consonância com as discussões desenvolvidas no âmbito do MEC e universidades, foi apresentada a Resolução nº 3399/2010 que instituiu nas escolas públicas, nos Núcleos Regionais de Educação (NRE), na Secretaria de Educação do Estado (SEED) e nas escolas conveniadas, as Equipes Multidisciplinares, que com muita luta dos grupos se mantém dentro

de NREs e SEED, ainda existem, após quase 12 anos. As Equipes Multidisciplinares buscam orientar e auxiliar o trabalho desenvolvido em relação as ações concernentes as “[...] Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao longo do período letivo.” (PARANÁ, 2010, s/p).

As Equipes Multidisciplinares, são ao nosso ver, de vital importância diante da desconsideração das discussões que foram empreendidas e dos espaços que foram conquistados anteriormente e sua manutenção significa resquícios de esperança para o direcionamento da sociedade que acreditamos. Pois,

Equipes Multidisciplinares se constituem por meio da articulação das disciplinas da base nacional comum, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, com vistas a tratar da História e Cultura da África, dos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas no Brasil, na perspectiva de contribuir para que o/a aluno/a negro/a e indígena mire-se positivamente, pela valorização da história de seu povo, da cultura, da contribuição para o país e para a humanidade. (PARANÁ, 2010, s/p).

As equipes multidisciplinares favorecem o desenvolvimento do trabalho pedagógico em consonância com o que apregoa a legislação. Possibilita aos professores uma reflexão mais atenta sobre as questões étnico-raciais no que corresponde à implementação, ao trabalho com essa discussão junto aos demais componentes curriculares. As Equipes Multidisciplinares, são fundamentais para a realização de atividades educacionais que se proponham a

discutir a composição da sociedade e valorização de sua real história que é de suma importância, pois, “[...] aprendemos seguindo as lógicas sociais. E neste aprendizado não apenas reproduzimos, como também exercitamos todos os esquemas excludentes que a sociedade faz funcionar” (BOTELHO, 2019, p.117). Então, se aprendemos com uma lógica impositiva baseada na reprodução que pode levar a uma perpetuação equivocada de saberes discriminatórios e ultrapassados, também compreendemos que o inverso é verdadeiro e possível. Dentro do espaço escolar é importante e necessário que seja ensinado e valorizado esquemas de inclusão para transformação da sociedade.

As discussões da história, da cultura e da humanidade dos grupos étnicos com maior profundidade são urgentemente necessárias e refletidas conforme discutido por Paulo Freire *apud* Haddad (2019, p. 147), em seu último escrito inacabado:

Tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma nulidade. Um trapo imprestável refletindo sobre quem seriam esses meninos, como seriam as suas famílias, onde morariam, quais escolas frequentariam, em que ambiente viviam, que exemplos, testemunhos e ética os levariam a esta “estranha brincadeira” de matar gente: Qual a posição do pobre, do mendigo, do negro, da mulher, do camponês, do operário, do índio nesse pensar?

Vive-se atualmente momentos destoantes. O pensar “o outro” no espaço escolar está sendo massacrado por ações desprovidas de reconhecimento dos Direitos Humanos quando não se reconhece o humano no outro, quando são fortemente direcionadas ao produtivismo pedagógico que implica em atividades que precisam constar em redes sociais, realizadas com um aligeiramento desproporcional



e esvaziadas de seu conteúdo e do significado que deveria ser o seu objetivo maior. Tal direcionamento impõe ao docente um esgotamento sem igual, pois ele não está produzindo conhecimento que se transforma em aprendizagem e, sim, um produto, um “insumo” para ser mensurado e transformado em dado estatístico, e que muitas vezes não se percebe reconhecido no que produz.

[...] as políticas educacionais, compreendidas como as ações dos governos relacionadas à educação, perseguem caminhos diferentes daquele traçado pela Constituição. Hoje, quando muito, as políticas educacionais das forças hegemônicas têm reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária. (CARA, 2019, p. 27).

Ao estudar os documentos produzidos no âmbito do Ministério da Educação (MEC) no período dos governos democráticos, “[...] percebe-se que há uma preocupação com a questão da diversidade cultural tanto nos novos desenhos institucionais do MEC, quanto nas atividades por ele desenvolvidas”, iniciando assim “[...] uma tentativa de articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira”. (MOEHLECKE, 2009, p. 466-468).

Apesar das ações percebidas nas leis citadas nesse texto, temos a convicção que é preciso investir em práticas pedagógicas, em ações mais efetivas, no sentido de disputar a hegemonia política e ideológica dos valores em direção a uma sociedade verdadeiramente inclusiva que promova a vivência da cidadania, a participação social e o respeito à diversidade das culturas e povos.

Atualmente vivemos o receio da perda das pequenas conquistas, pois a educação sofre ataques constantes e ininterruptos vindos de governos que buscam destruir a construção de uma

escola pública de qualidade com base num discurso de desqualificação dos profissionais, terceirização do ensino, aniquilamento do pensamento reflexivo e crítico e transformação dos estudantes em cidadãos sem direitos.

Frente a essa realidade consideramos importante reforçar a formação inicial de professores como espaço de aprendizagem e construção de projetos futuros, como contribuição fundamental para a inserção dos conteúdos das relações étnico-raciais na educação básica, assim como para a sua ampliação com a formação de professores. É fundamental que os cursos que formam professores contemplem em seus projetos pedagógicos disciplinas que tratem do assunto. Assim como é imprescindível que as redes de ensino oportunizem formação continuada aos professores, com a finalidade de fundamentar e possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tratem do assunto.

Paulo Freire, em Carta aos Professores (2001) diz que

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu

corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (FREIRE, 2001, p. 259).

As palavras de Freire nos levam a refletir como os professores em sua ação pedagógica de ensinar também aprende. Esse processo ocorre tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Em ambas as ações os professores estão em pleno contato com pessoas que trazem concepções, mas que também têm curiosidades e necessidades de discutir e aprender, momento profícuo para análises sobre a cultura e história de povos. Gomes (2022, p. 146), comenta que há “muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação”. Em sua análise a autora destaca a necessidade de que “[...] os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras”. (GOMES, 2022, p.146).

Para Gomes, é preciso ir além de apenas obter a fundamentação, pois na compreensão da autora o “[...] entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas possibilitando uma mudança de valores”. (GOMES, 2022, p. 149). As observações de Gomes nos fazem perceber que a vivência das práticas pedagógicas, tanto na formação continuada quanto no desenvolvimento da docência, são possibilidades que se apresentam promissoras para a discussão da diversidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer considerações finais para este texto exige lembrar que se a garantia da discussão das questões étnico-raciais pela legislação é importante, também é imprescindível a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, de modo que nas escolas seja desenvolvida a formação de estudantes que vivenciem tais discussões.

Na reflexão que desenvolvemos com o objetivo de discutir a Lei nº 11.645/2008, ficou evidente que a educação é uma questão de direitos humanos e que devemos contemplar a diversidade histórica e cultural dos povos originários. A escola é um espaço que possibilita a reafirmação das identidades e da construção de autonomia. Neste processo, o desafio é a concretização de uma educação escolar que permita ao indígena se orgulhar de ser nativo e de lutar para reconstruir o projeto sociocultural de seu povo, reconhecendo-se como indígena, fortalecendo assim o sentimento de ser indígena, de sentir-se indígena. (BERNARDI; CALDEIRA, 2011). A história de luta dos povos indígenas e as possibilidades de suas expressões, por meio de seus rituais, da transmissão de valores e costumes às novas gerações, garantem o espaço-tempo para as manifestações culturais, vinculando aos ciclos da natureza e aos movimentos singulares da vida humana.

Além da escola, a luta de negros e indígenas ressurgem na sociedade brasileira com a esperança em desenvolver e fortalecer políticas públicas que abranjam a educação e outros direitos, questão que brilha no horizonte com a instituição, no atual governo de Luís Inácio Lula da Silva, do Ministério da Igualdade Racial e do Ministério dos Povos Indígenas. Trata-se de fundamental espaço para a luta permanente para o desenvolvimento e consolidação de políticas para a efetiva garantia da cidadania.

Enfim, abre-se espaço para vivenciar e reconhecer a cultura afro-brasileira valorizando a diversidade racial, possibilitando os

conhecimentos sobre sua cultura, sua história, sua compreensão de mundo, valorizando os seus espaços de luta. Entendemos que esse é um caminho que nós, professores e estudantes, teremos que percorrer para aprender o que nos foi tirado pela cultura do preconceito e do racismo. Como diz Freire (1997, p. 25), “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Que possamos prosseguir continuamente aprendendo, reconhecendo, respeitando e lutando pela igualdade e reconhecimento da diversidade étnico racial dos povos originários e de sua herança cultural.

## Referências

---

ALMEIDA, C. N.; REIS, H. E. A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **RIDH**: Bauru, v. 6, n. 1, p. 45-59, jan./jun., 2018. Disponível em: <<https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/569>>. Acesso em: 1abr 2022.

BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos**: de que se trata? 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em: 01 abr 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 1-19, 2010.

Bernardi, L.T.S.; CALDEIRA, A. D.. Educação Escolar Indígena, matemática e cultura: a abordagem etnomatemática. **RLE (Pasto)**. v. 4, p. 21-39, 2011.

BOTELHO, D. Religiões afro-indígenas e o contexto de exceções de direitos. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democrática e pela liberdade de ensinar. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de Março de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 10mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 14/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf)>. Acesso em: 2abr 2022.

BRASIL. Presidência do Brasil. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20jan 2022.

CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democrática e pela liberdade de ensinar. 1ed., São Paulo: Boitempo, 2019.

CAVALCANTE, Luciola Ines Pessoa. Formação de Professores na perspectiva do movimento dos Professores indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, n. 22, Manaus, 2003.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos Professores. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Revista de Estudos Avançados**. v 15, n. 42, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XH-W9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27ago 2022.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. C. A. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.

GUAJAJARA, S. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democrática e pela liberdade de ensinar. 1ed., São Paulo: Boitempo, 2019.

GOMES, N. L. **Educação e relações raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. 2022. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5669850/course/section/6059970/nilma%20gomes%20-%20texto%20b%C3%A1sico.pdf>>. Acesso em: 27ago 2022.

HADDAD, S. Paulo Freire, o educador proibido de educar. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democrática e pela liberdade de ensinar. 1ed., São Paulo: Boitempo, 2019.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461-487, mai/ago. 2009.

NOMA, A.K.; BARBIERI, A. F. Estado, governo e políticas na transição do Século XX para o XXI. In: NOMA, A.K.; TOLEDO, C. A. A (Org.). **Políticas Públicas e Educação Escolar no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2017.

PARANÁ. Resolução n° 3.399, de 27 de agosto de 2010. Resolve Compor Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação – NREs e estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação básica. **Diário Oficial Paraná**. Edição n° 8294, Curitiba, 2010, p.7.

PONTUAL, P. de C. Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democrática e pela liberdade de ensinar. 1ed., São Paulo: Boitempo, 2019.

REDE BRASILEIRA DE HISTÓRIA PÚBLICA. Muito além da escola: as disputas em torno do passado no debate público. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democrática e pela liberdade de ensinar. 1ed., São Paulo: Boitempo, 2019.

ZAMBONI, E.; BERGAMASCHI, M. A.. Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação. In: 17° COLE, 2009, Campinas. **Anais [...]** Campinas: 17° COLE, 2009. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem12/COLE\\_3908.pdf](http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf)>. Acesso em: 22ago 2022.

# Gestão da educação básica: modelos de gestão e a pandemia por Covid-19

---

Patrícia de Fátima Ferreira Gaion  
Reginaldo Aparecido da Silva

---

## INTRODUÇÃO

A presente seção tem por escopo realizar um breve resgate histórico a respeito da Gestão Educacional no Brasil, destacando aspectos relevantes da gestão democrática e da gestão gerencial e, almeja, a luz do método materialista histórico-dialético discutir como as duas formas canônicas de gestão se fizeram presentes e/ou ausentes na educação pública básica brasileira, nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia por COVID-19<sup>15</sup>.

---

15 Os anos de 2020 e 2021 serão lembrados na história da humanidade pela pandemia que assolou milhões de vidas em escala mundial gerando uma crise sanitária em escala mundial. Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente



Contudo, antes de abordarmos a gestão educacional no Brasil em tempos de pandemia por COVID-19, far-se-á um breve resgate histórico de como se desdobrou o trato com a educação e como foram conduzidas as ações e políticas que culminaram no que chamamos hoje de gestão educacional.

Sabe-se que no século XIX o Brasil recebeu uma expressiva quantidade de funcionários da corte portuguesa, entre eles professores e gestores públicos, para cuidar de demandas da família real, da população local e dar continuidade ao projeto de exploração da colônia. Dessa forma, no século XX o Brasil manteve características de economia agroexportadora e o modelo de gestão assumido continuou a ser autoritário e burocrático. Segundo Janete Maria Lins de Azevedo (2001), em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo do Ensino Comercial. Para a autora, um plano nacional de educação só foi estabelecido a partir de 1961, após o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nessa conjuntura, a partir da modernização do país, crescia a necessidade de escolarizar e instruir a população para baixar os índices de analfabetismo e inserir a população em processos democráticos substantivos.

A participação da classe trabalhadora nas cenas políticas do país foi aumentando conforme melhorava o grau de instrução da população. E com as mudanças no modelo agroexportador, após o crack de 1929, o Brasil assumiu uma condição de substituição de importações por fabricação de produtos e tecnologias cada vez mais sofisticadas, o que requereu trabalhadores em condições de

---

20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>

ocupar novos postos de trabalho. Observa-se, contudo, que as formas de gestão pública continuaram sendo autoritárias sobre os interesses sociais. Esse cenário político e social foi sintetizado por Azevedo com as seguintes palavras:

O Getulismo, a forma corporativa de atendimento das demandas do trabalho, a “cidadania regulada”, a legislação sindical, a instauração da ditadura do Estado Novo, as práticas de cooptação, o modo exógeno de surgimento dos partidos políticos, a vigência restrita da democracia política no pós-guerra, a predominância das práticas populistas no processo de incorporação das massas, o golpe militar de 1964, são fenômenos que sintetizam o caráter autoritário desse sistema de dominação, no desenrolar de todo o processo. (AZEVEDO, 2001, p. 34).

A segunda fase do setor educacional no processo de modernização brasileira, para Azevedo (2001), se deu na vigência do golpe militar de 1964. E os educadores comprometidos com os princípios liberais e democráticos (escolanovistas) conseguiram a ratificação na Constituição de 1946 do direito à escola primária gratuita, incluindo instrumentos legais e financeiros para a sua efetiva viabilização.

No entanto, em 1961, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), tornou-se clara a existência de uma solução de compromisso cuja tendência foi muito mais de respostas aos setores privatistas do que aos interesses sociais emergentes. (AZEVEDO, 2001, p. 38).

Nos anos 60 os movimentos sociais ganharam força ante ao cenário de tensões, inúmeras reformas de base foram reivindicadas, entre elas, a reforma agrária. E a via adotada para a contenção dos protestos foi a via autoritária, acompanhada de um golpe militar que propiciou “o regime burocrático-autoritário que perdurou por vinte anos”. (AZEVEDO, 2001, p. 39).

Dessa maneira, é válido destacar que a destinação de orçamento público para o financiamento da educação pública se deu concomitantemente com a promulgação da 5ª Constituição Federal em 1946, contudo, as ações governamentais do ponto de vista da participação social não eram suficientes para uma mudança qualitativa naquele momento. Considerando que a primeira LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) foi sancionada apenas após 13 anos de tramitação, Shiroma, Moraes e Evangelista, assim qualificam tal período:

Iniciou-se, então, um longo e intenso debate e luta ideológica sobre os rumos da educação brasileira, que iria persistir até 1961, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, de 20 dezembro daquele ano, com a vitória das forças conservadoras e privatistas e sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 25).

Muitos foram os empecilhos em relação a um possível diálogo entre os gestores e a sociedade, a falta de interesse, a censura, os arrochos salariais, as aposentadorias compulsórias, as dissoluções dos partidos e as torturas são alguns exemplos de como era o trato das relações sociais. Para Shiroma, Moraes e

Evangelista (2007, p. 28) os recursos militares “contiveram a crise econômica, abafaram a movimentação política e consolidaram os caminhos para o capital multinacional”. Aliado ao desinteresse do governo em financiar a educação haviam inúmeras investidas do setor privado na formação de capital humano e ao cenário político e social caótico, os anos 80 foram assim descritos pelas expoentes:

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 25).

Com o fim do regime militar em 1985, as reformas, o início da “Nova República”, a Carta Magna de 1988, e a ligeira melhora no campo social, iniciou-se uma nova proposição em relação a LDB e, a mesma, após duas décadas de discussões, substituições e emendas foi aprovada sem impedir nem obrigar o “Estado a realizar alterações substantivas na educação”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 43).

Portanto, é nesse cenário de autoritarismos, reformas, pouco diálogo e interferências internacionais que a partir de 1988 e 1996 vimos nascer o germen da gestão democrática e da gestão gerencialista em nosso país.

## A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Compreendido o passado autoritário e de colonos pelo qual o país passou, pode-se dizer que apenas na vigência da 7ª Constituição, a atual Carta Magna de 1988, o país em um contexto de Reformas passou a dar abertura e requerer a participação popular em algumas instâncias da administração.

Para Dalila Andrade de Oliveira (2001) a gestão democrática no Brasil só pode ser inicialmente pensada a partir da década de 70 com a reforma do 1º e 2º graus. Até a Lei nº 5.692/71 o direito à educação pública e gratuita era restrito aos anos iniciais e após a referida lei, esse direito se ampliou para até 14 anos de idade, ou seja, até a década de 70 nem o acesso à escola pública era democrático.

No tocante a gestão educacional, compreendida como um conjunto de ações e políticas pensadas na esfera macro e desenvolvida pela União, estados e municípios, citemos Walter E. Garcia, o qual a define nos seguintes termos:

A gestão educacional, entendida como conjunto de ações articuladas de política educativa, em suas distintas esferas que caracterizam um país como o Brasil, onde União, estados e municípios têm responsabilidades solidárias no cumprimento do dever constitucional de oferecer educação pública de qualidade para todos, vive dilemas decorrentes de um modelo que ainda está longe de ser eficiente. (GARCIA, 2001, p. 127).

De forma complementar, por gestão democrática da escola pública entendemos o conjunto de princípios e ações intencionalmente planejados e executados de sorte a promover o debate coletivo e efetivar melhorias no atendimento de determinado serviço

público à comunidade escolar. A escola pode ser vista como um espaço institucional propício para fazer coabitar pessoas diferentes sob a tutela do Estado, em uma paridade de regras, como campo fértil para o exercício da democracia.

Contudo, pensar a escola é o mesmo que fazer escolhas políticas visando um desenvolvimento societário específico, compatível com aquilo que se acredita. É desenvolver com qualidade as máximas potencialidades da escola com vistas a uma determinada sociedade e modo de produção. Entretanto, é válido ressaltar que o próprio termo qualidade também é balizado pelo conjunto de valores e pressupostos teóricos que visam qualificar para a vida, para o trabalho e para a cidadania de formas distintas e alinhado a um projeto societário com o qual se compactua. (BORDIGNON; GRACIANO, 2001).

Logo, sendo a escola um lugar de desenvolvimento da pessoa, da cidadania e de preparação para o trabalho, conforme o artigo 205, da Constituição Federal, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, ela se torna, reiteramos, um campo profícuo para o exercício da democracia.

Vitor Henrique Paro (2000, p.19) pontua, por sua vez, que “uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia”, a esse respeito, a história da educação no Brasil nos aponta o quanto tal assertiva é verdadeira. O mesmo autor estabelece que

A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de

sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. (PARO, 200, p. 25).

Ou seja, para Vitor Paro são necessárias pessoas e, sobretudo, gestores no meio educacional com intenção e ações voltadas para o exercício da democracia para que a mesma aflore e aconteça.

Ainda sobre a democracia no contexto escolar e o papel da escola junto a ela, Bordignon e Gracindo pontuam:

a escola no regime democrático deve ser a escola da cidadania, a que prepara “governantes”, promovendo a inclusão social, na nova sociedade do conhecimento. Tornam-se “governantes” os que interferem no rumo da sociedade, seja pela qualidade do trabalho, seja pela participação política nos sindicatos, associações, partidos políticos e todas as formas que influenciam as decisões, tanto públicas quanto privadas. Enfim, são “governantes” os verdadeiros cidadãos. (BORDIGNON, GRACINDO, 2001, p. 158).

Sendo assim, a formação do cidadão com plenas condições de atuar e fazer boas interferências na sociedade precisa acontecer também no chão da escola e junto a pessoas e gestores dispostos a praticarem a democracia e cidadania.

Não se trata, portanto, de exercitar na escola a democracia para ser aplicada no futuro, trata-se de vivê-la nas microesferas sociais, vivenciá-la provando todos os sabores e dissabores que dela possa advir, para que tão logo quanto possível ela possa promover cidadãos democráticos, capazes de dialogarem e governarem para o bem comum, sem com isso esmagarem a minoria não adepta.

Carlos Roberto Jamil Cury (2013) pontua que por meio da democratização e abertura ao diálogo de diferentes vozes alcançaremos alguma transformação significativa na estrutura já consolidada. Para o autor,

A gestão democrática do ensino público não anula, mas convive com certas especificidades hierárquicas da escola. Por princípio, o professor detém um conhecimento cujo conteúdo – presume-se – não é dominado pelo estudante. A transmissão do conhecimento não é igual a venda de mercadorias postas à disposição de clientes no mercado. (CURY, 2013, p. 205).

Ou seja, embora haja a questão da hierarquia na escola, essa pode ser suavizada e conviver com princípios democráticos, entretanto, a educação não pode ser confundida com mercadoria, pois isso feriria o direito democrático de fazer com que a educação formal chegue a todos para promover cidadania e transformar realidades materiais do mundo concreto.

Dessa forma, ao nos voltarmos para a gestão educacional municipal, por exemplo, podemos compreendê-la como um conjunto de estruturas que subsidiam ações e planejamentos sobre os encaminhamentos e nortes a serem seguidos por profissionais, técnicos e gestores do sistema municipal de educação. Sendo assim, de acordo com o princípio constitucional de gestão democrática, a gestão dos sistemas municipais de educação, bem como escolas, devem superar os aspectos burocráticos ou ainda empresarial para assumir princípios democráticos.

Embora o país careça de um Sistema Nacional de Educação (SNE), como bem nos lembra Saviani (2014), para articular a União, os estados e os municípios, atingindo uma política de



Estado maior que uma política de governo, a Lei nº 9.394/96, em seus artigos 14º e 15º, como bem nos lembra Naura Syria Carapeto Ferreira (2001, p. 305), prescreve que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Ou seja, a gestão democrática, a participação da comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários), a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), a construção coletiva da autonomia pedagógica e administrativa, são “elementos fundantes da administração da educação em geral e os elementos fundamentais na construção da gestão da escola”. (FERREIRA, 2001, p. 306). E precisam ser construídos coerentemente, com uma mesma racionalidade, compromisso político e competência técnica. (SAVIANI, 2013).

Sendo, portanto, a educação constituída de práticas sociais mais amplas, “a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade” (DOURADO, 2007, p. 923), ela não poderia, ao envolver diferentes atores sociais em seus processos, deixar de incumbir ao dirigente

escolar o papel de articulador ou de ponte de acesso as diferentes vozes de seu projeto político.

Para José Carlos Libâneo (2015), a quem a participação se apresenta como principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, há duas distintas formas de gestão no interior da escola. Há uma administração “técnico-científica”, ou seja, aquela cuja direção é centralizadora, toma as decisões por si e impõe aos envolvidos, ordens vindas de cima para baixo, que cumpre planos traçados isoladamente sem a participação dos professores, especialistas e usuários. E há a concepção “democrático-participativa”, cujo processo de tomadas de decisões é feito coletivamente, com a participação dos envolvidos. Nas palavras de Libâneo (2015, p. 89), “a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

Envolto pelo conhecimento da importância da participação para gerir o processo escolar, o expoente vê a figura do diretor como um “[...] líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum”. (LIBÂNEO, 2015, p. 97).

A figura do gestor diretor como mediador do exercício democrático e pessoa que concentra poderes em sua função é também discutida por Vitor Henrique Paro (2000). O qual pondera que, uma das formas de superar a lógica hierárquica da escola, preservada pela figura do diretor escolar, liderança de maior “poder” da escola, seria descentralizando o poder, fazendo com que os diferentes segmentos sociais participem das decisões da escola efetivamente ainda que os trabalhadores não estejam plenamente conscientes de seus interesses. Para o estudioso,

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor da escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos (pelo menos supostamente) em sua formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos. (PARO, 2000, p.11).

Cabe ressaltar também que para o autor a falta de autonomia do diretor reflete a própria falta de autonomia da escola. Sem essa autonomia a escola deixa de conseguir cumprir bem o seu papel e priva o trabalhador de atingir níveis elevados de consciência crítica. Para contrapor a essa lógica dominante, Paro (2000) defende

que a escola deve se reorganizar distribuindo poder e buscando a participação da comunidade escolar.

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. (PARO, 2000, p. 12).

Dessa forma, sabemos o quanto a gestão democrática é importante e necessária para consolidar práticas sociais mais justas. Entretanto, é notório que ela isoladamente encontra limites. Portanto, é desejável que a mesma possa ser praticada e reconstituída cotidianamente em ambientes profícuos ao seu pleno desenvolvimento. Além de o dirigente ter pouco poder diante do alto escalão e ser forçado, muitas vezes, a atuar de forma contrária a suas defesas, ele e toda a escola também se ressentem da desarticulação entre os professores, dirigentes e responsáveis. Seja por falta de informações adequadas da complexa organização escolar, seja por “absoluta falta de tempo para um envolvimento com essas questões”. (GARCIA, 2001, p. 128).

Contudo, é inegável que “no Brasil, dada a natureza patrimonial do Estado, muito há que ser feito, a fim de garantir a participação da sociedade civil nas políticas públicas, especialmente na educação” (DOURADO, 2007, p. 940). Embora seja matéria de lei a gestão democrática, essa ainda está se constituindo na materialidade dos fatos. Na pandemia por COVID-19, como veremos mais adiante, muitos sistemas de ensino recuaram na marcha pró-democracia, ignorando os expressos legais a respeito do assunto, e retornaram ao passado autoritário e privatista, marcado por atos normativos unilaterais e muita falta de diálogo. E ainda, se prevalecendo de um discurso de adesão ao aparato tecnológico e modernização da educação.

## A GESTÃO GERENCIALISTA

Na contramão dos aspectos da Gestão Democrática da Educação, no que tange a participação, a qualidade e as instâncias colegiadas, há de perceber a inserção, principalmente, após a Contrarreforma<sup>16</sup> do Estado dos anos 90, da adaptação da escola a ação econômica. Conforme Laval (2004, p.12), “as reformas impostas à escola vão ser em seguida, cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral”.

As instituições educacionais tornam-se vinculadas a coisa econômica, sendo tangenciadas por fatores empresariais, pois “o Estado passaria não mais a ser fomentador de benefícios públicos e assumiria outro papel, como o de gerenciar, induzir e regular as políticas. Assumiria, então, um novo tipo de perfil: o gerencialismo” (SILVA, 2014, p. 216) e as constantes alterações nas políticas educacionais desde a Constituição de 1988, para uma gestão gerencialista da educação e das escolas, voltada para resultados, como nas empresas privadas.

[...] no campo da educação, o modelo de gestão gerencial, pautado na descentralização administrativa do macro e micro-sistemas, se apresenta como fórmula prática para resolver os problemas crônicos da educação pública da América Latina. Esse modelo de gestão passa a ser incluído na agenda política como proposta inovadora e modernizadora da gestão educativa dos governos latino-americanos para a garantir o sucesso escolar, tendo influência

---

16 Cabe ressaltar que os autores citados neste trabalho citam o termo reforma, mas compreendemos o aspecto de contrarreforma, pois é uma negação das políticas sociais historicamente construída, conforme: Bering (2003).

direta nos projetos políticos dos governos da região. (ARAUJO; CASTRO, 2011, p. 90).

A inserção deste novo perfil na gestão da Educação e na gestão escolar é evidenciada pelo aspecto de atenção focada nos resultados, verificando se há eficiência, qualidade e eficácia dos serviços, além de que há um ambiente concorrencial e competitivo das instituições de ensino públicas. “A escola é cada vez mais responsabilizada pelo seu sucesso ou fracasso, uma vez que os governos consideram os recursos disponibilizados suficientes para que progridam e se desenvolvam”. (SILVA, 2014, p. 222).

Tratar da relação da gestão da educação escolar, democrática ou gerencialista, ultrapassa a discussão meramente administrativa e cotidiana das escolas e nos impulsiona a compreensão de projetos ideológicos e políticos, pois “[...] a relação entre gestão democrática e gerencial é mais ampla do que uma discussão sobre administração da escola, envolve projetos societários muito mais amplos em disputa”. (PERONI; LIMA, 2020, p. 4). Reforça com esta perspectiva a manutenção do neoliberalismo, na hipervalorização dos aspectos mercadológicos, inclusive no que se remete a esfera pública e de dever do Estado.

Quando os princípios gerenciais saem da alçada das empresas privadas e se aplicam ao público ocorre a necessidade constante de contrarreformas, tanto para aprofundamento quanto para a inserção de novas nuances do privado no público, observa-se também na gestão educacional e escolar estes aspectos. “O gerencialismo como ideologia é essencial para o projeto de reforma, pois, onde os serviços públicos não foram privatizados, era exigido que tivessem um desempenho como se estivesse em um mercado competitivo”. (PERONI; LIMA, 2020, p. 4). No Brasil, assim como

na esfera global, nota-se as *think tanks*<sup>17</sup>, que inserem e difundem conhecimento e ideais neoliberais, como solução para os problemas de gestão pública com vínculos ideológicos, voltados a economia de mercado, liberdade individual e limitação da ação do Estado. A ação das *think tanks* na Educação é verificada nos avanços de ações mercadológicas e gerenciais: controle, eficiência e eficácia nas políticas educacionais. Elas

“[...] defendem a redução do tamanho do Estado, redefinindo seus papéis especialmente com relação a oferta de determinados serviços, entre os quais se incluem a educação. Neste sentido, defendem a mercadificação da educação, a privatização das escolas públicas e sua desvinculação dos órgãos estatais”. (PERONI; LIMA, 2020, p. 10).

Destacamos dois aspectos da gestão gerencialista que têm norteado a gestão das escolas: o controle e a busca de resultados.

As mudanças no papel do Estado são profundas; ele deixa de ser o executor de políticas para ser o controlador de resultados, fomentando, assim a ideologia do empreendimento, deslocando para o indivíduo as responsabilidades que seriam do poder público [...] A questão do individualismo versus coletivismo, que seria a proposta democrática de universalização de direitos, acaba unindo as propostas de mercado e as neoconservadoras. (PERONI; LIMA, 2020, p. 6).

---

17 São instituições privadas que atuam a partir da sociedade civil, com caráter ativista propondo ações de princípios neoliberais, como economia de mercado nas políticas públicas e no ambiente político, como a educação. No que se remete a Educação citamos: Escola Sem Partido, Instituto Millenium, Movimento Todos pela Educação.

Os aspectos de controle ocorrem em todas as ações das escolas: no controle do trabalho docente, no controle dos currículos, no controle da gestão, no controle dos resultados e até no controle dos sujeitos esvaziando os sentidos de justiça social, igualdade, solidariedade e diversidade presente nas escolas, buscando substituí-los pelo empreendedorismo, produtividade e meritocracia. Percebemos, por exemplo, a inserção de disciplinas no currículo escolar que reafirmam este controle, como Educação Financeira<sup>18</sup>, na esfera estadual do Paraná, no ano 2021.

A inserção de avaliação em larga escala, exemplo da busca de resultados, em todas as instituições escolares do país, tem proposto uma medição da gestão da educação e das escolas assolando um ranqueamento meramente pelos números alcançados nestas avaliações, deixando de lado diversas conjunturas locais que permeiam o ambiente escolar. “O conceito de qualidade não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino”. (DOURADO, 2007, p. 941). Na contramão da compreensão de qualidade da educação na Gestão Democrática, na Gestão Gerencialista a maioria das ações se reduz a conceitos numéricos e estatísticos, portanto, a resultados.

Nesta forma de gestão, as avaliações são vinculadas aos interesses oficiais do Estado avaliador, que intervém, como instituição reguladora, a fim de manter a vigilância sob os resultados e produtos obtidos

---

18 Houve alteração na grade curricular das disciplinas do Ensino Médio da rede pública do Paraná, a partir de uma medida unilateral tomada pelo Secretaria Estadual de Educação e Esportes do Paraná (SEED), sem o aval do Conselho Estadual de Educação (CNE), com a inserção da disciplina de Educação Financeira. Percebemos a diminuição da quantidade de aulas das disciplinas que fomentam o senso crítico e reflexivo dos cidadãos, como Arte, Filosofia e Sociologia.



no processo educativo. Desta forma, a avaliação, tanto de aprendizagem como a institucional, ou em larga escala, passa a ser voltada para a prestação de contas dos resultados, que são de responsabilidade (accountability) de grupos isolados, não levando em conta o contexto político e econômico de cada escola e/ou sistema municipal de educação. (RUIZ; MARINHEIRO, 2015, p. 614).

Os aspectos do neoliberalismo/gerenciais aplicados as instituições de ensino e aos sistemas de educação têm referendado a visão mercadológica e de produtividade na Gestão da Educação, de tal forma que a Gestão Democrática tem sido substituída pelos anseios da Gestão Gerencial.

A educação é isolada de seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela inserção do livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças e na sua educação. (FREITAS, 2018, p. 37).

## CONTEXTO PANDÊMICO (COVID-19) E O EMBATE DA GESTÃO DEMOCRÁTICA VERSUS GESTÃO GERENCIALISTA

A inserção de modelos de gestão educacional possui vinculação diretiva com o momento histórico, como anteriormente tratado, desde a vinda dos europeus ao Brasil até as contrarreformas que o Estado tem imposto constantemente pelas políticas sociais. No contexto pandêmico é perceptível um aceleração

dos modelos de gestão gerenciais sobrepondo-se aos modelos democráticos e constitucional. Utilizando das falácias: eficiência, eficácia e qualidade do ensino, as *think tanks*, por exemplo, tem demonstrado a necessidade de controle, ainda mais incisivo sobre as ações docentes e a verificação de resultado, como na utilização de ferramentas virtuais de ensino, o ensino remoto, “aprofunda-se, assim, a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização que implica sempre a busca da redução dos custos, visando o aumento dos lucros”. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p.39).

Compreende-se a necessidade exequível de manutenção da educação no contexto de pandemia (COVID-19), mas também se evidencia o aceleração de princípios gerenciais, quando, apesar do contexto, as políticas de controle e busca de resultados continuam presentes e se tornam mais relevantes que a relação ensino-aprendizagem dos educandos. Os princípios norteadores da gestão democrática, como a participação e qualidade, tornam-se secundários diante do *modus operandi* das gestões estaduais e municipais da educação básica.

Com esse cenário pandêmico acelerou-se a precarização do trabalho docente, complementado pela falta de formação para utilização dos meios remotos de ensino, necessidade de compra de equipamentos tecnológicos para ter condições de trabalho (aparelhos de celular, *notebook*, computadores, *internet* de qualidade e com velocidade). E para os discentes, além de eles serem diretamente impactados pela precarização que atinge aos professores e a escola como um todo, a falta de infraestrutura familiar e tecnológica em suas residências, a ausência dos meios necessários para a condução de um ensino por meios remotos (acompanhamento das atividades *online*; acesso a *internet*; aparelhos eletrônicos compatíveis com a tecnologia utilizada e outros), acentuam-se os efeitos da crise da

educação. Somado a isso, a verticalização das decisões no que tange a gestão educacional e escolar inibe a participação dos sujeitos, relevante perspectiva democrática, tratando as mesmas decisões como um processo unilateral e gerencial.

Conclui-se, o modelo de gestão democrática posto pela Constituição, LDB e leis infraconstitucionais é de grande relevância e ampla aceitação entre profissionais da educação, comunidades escolares e nos textos das políticas educacionais. No entanto, observa-se investidas constantes dos princípios gerenciais nas políticas educacionais, sobretudo na política que regulamenta o ensino remoto e híbrido em período de pandemia por COVID-19, referendando a busca de controle e resultados nos ambientes públicos de educação. Com isso, observa-se contradições e incoerências, além de um grande avanço no processo de desmonte da escola pública.

## Referências

---

ARAÚJO, S. de.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modeloburocrático? **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, jan/mar 2011, p. 81-106.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, D. A. **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 10ed. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 199-206.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. In: **Educ. Soc.**, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007, Campinas, p. 921-946.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, L.C.de. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova direitas, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6ed. rev. e ampl., São Paulo: Heccus Editora, 2015.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ed. São Paulo: Ática, 2000.

PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. **Políticas conservadoras e gerencialismo**. Práxis Educativa: Ponta Grossa, v. 15, e2015344, 2020, p.1-20.

RUIZ, M. J. F.; MARINHEIRO, E. L. **A democratização da escola pública**: velhos e novos modelos de gestão escolar. Educação (UFSM): Santa Maria, set. 2015, p. 605-618. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/17236>>. Acesso em: 31mar 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5ed. Autores Associados. 2018.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a “falácia” do ensino remoto. COVID-19. Trabalho e saúde docente. In: ANDES-SN. **Universidade e Sociedade**. Pandemia da Covid-19: Trabalho e saúde docente, Ano XXXI, nº 67, Jan 2021. Disponível em: <[https://issuu.com/andessn/docs/revista\\_us\\_67\\_web](https://issuu.com/andessn/docs/revista_us_67_web)>. Acesso em: 25abr 2021.

SILVA, M. S. P. ; CARVALHO, L. S. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação Em Questão**, 50(36), 2014, p. 211-239. Disponível em: <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2014v50n36ID7085>>. Acesso em: 25.mar. 2022.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

## CAPÍTULO 11

# A crise sanitária Covid-19 como condição favorável para o impulsionamento das ingerências do banco mundial na gestão da educação brasileira

---

Polyane Primo  
Rodrigo Alexandre Cavalariini Faustino

---

## INTRODUÇÃO

Uma das principais formas de atuação do Banco Mundial<sup>19</sup> desde a década de 1990 são os investimentos que financiam áreas como a Educação e a oferta de serviços básicos aos mais pobres. Ao destinar recursos para a aplicação em Educação, por meio de doações ou empréstimos aos países, os direcionamentos ideológicos dos grupos internacionais se manifestam nas políticas dos governos, compondo as estratégias para um projeto macro de economia mundial.

---

19 O grupo Banco Mundial é uma organização multilateral formado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (IFC), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e o Centro Internacional de Compensação Diferenças Relativas aos Investimentos (ICSID) (BANCO MUNDIAL, 2018).

São relevantes os estudos que pretendem refletir e compreender o que significam as recomendações feitas por entidades internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e afins para as reformas, as políticas e a gestão da educação dos países tomadores de capital, sejam por doações ou empréstimos. Estas transações condicionam a liberação dos recursos ao compromisso dos países para com as orientações destas agências internacionais e o cumprimento das metas estabelecidas no que tange ao desenvolvimento econômico e social.

Os acordos firmados para a obtenção de financiamento internacional atrelam os países credores a uma pauta política neoliberal, inclusive sendo necessárias comprovações do efetivo desempenho dos países no cumprimento das metas e avanço nas etapas de desenvolvimento das ações para que a liberação dos recursos financeiros ocorra e de forma escalonada.

Através das reflexões propostas neste artigo desejamos contribuir para com as discussões sobre o cenário mundial de pandemia Covid-19 e os direcionamentos que os países darão para a Educação, prevendo possíveis impactos pós pandemia na tentativa de mitigar os efeitos da crise. Considerando a atuação do BM na Reforma do Ensino Médio brasileiro, nosso questionamento neste momento se faz acerca da possível contribuição da crise sanitária mundial e seus desdobramentos na Saúde, Educação e afins, para o fortalecimento das ingerências do BM no Brasil e seus impactos na gestão educacional.

Diante da importância, e considerando o contexto de crise sanitária por que passam os países no mundo todo, nosso objetivo com este artigo é analisar as possíveis relações entre as recomendações dadas pelo BM, através de seu Sumário Executivo “Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças - Os custos e as respostas ao impacto da pandemia de Covid-19 no

setor de Educação para a América Latina e Caribe” (2020) e suas possíveis ingerências nas reformas e gestão da educação brasileira.

Observando as recomendações feitas pelo BM para o enfrentamento das mazelas sociais pós Covid-19 apresentadas em seu sumário executivo de 2020, nos propomos a analisar como estas recomendações se amalgamam às ingerências da agência feitas para a Reforma do Ensino Médio brasileiro nos últimos anos.

## BANCO MUNDIAL E AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO

As recomendações do BM e de seus pares representam considerável força no direcionamento dos países credores. Para a Educação, em especial, estes acordos impactam diretamente na gestão educacional por meio de dispositivos de controle e mensuração de resultados<sup>20</sup>. Dessa forma, os governos nacionais propõem políticas educacionais e desenvolvem suas ações na tentativa de responder aos interesses internacionais e exigem da gestão da educação, performatividade e desempenho na forma de ações, que contribuam para o alcance das metas.

A atuação de grupos internacionais por meio de recomendações, orientações, direcionamentos e afins faz com que estes grupos assumam papel de destaque na gestão interna dos governos. A partir das considerações de Frigotto e Ciavatta (2003) é possível perceber o protagonismo dos representantes do sistema

---

20 Em um documento de 2008 o Banco Mundial menciona intensificar esforços na ampliação do desempenho e nas formas de controle, o que chama de prestação de contas. Cita o documento: “Agora, o enfoque do trabalho da instituição será dirigido ao aperfeiçoamento dos sistemas de educação e ao alinhamento das intervenções estaduais e federais nos estados. O Banco apoiará a ênfase na melhoria do desempenho e da prestação de contas, assim como no aumento da contribuição do ensino para a inovação e o crescimento, tanto no nível federal como estadual [...]”. (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 22).



capitalista mundial, em especial o BM e suas ingerências nos países que recorrem aos recursos financeiros internacionais. Ou seja, estas organizações diante dos acordos de financiamento ganham força para fazer valer seus projetos globais, impondo aos países a aceitação de políticas internacionais alinhadas as pautas capitalistas.

Corroborando com nossa compreensão sobre a atuação internacional as reflexões de Farias (2015, p. 79) que menciona a atuação do BM no sentido de fazer valer os interesses burgueses.

O Banco Mundial retoma o aporte ideológico presente na Teoria do Capital Humano, onde a educação toma papel central para a resolução da desigualdade nos países considerados em desenvolvimento, porém, sendo esta educação direcionada para servir ao capital, que no caso brasileiro tem na burguesia industrial um modelo exemplar que “necessita” apresentar suas diretrizes para a realização deste projeto. (FARIAS, 2015, p. 79).

Neste sentido, para Faria (2015), o BM implementa um projeto global das classes dominantes para os contextos locais, ou seja, projetos internacionais para os países em desenvolvimento que consistem em reformas educacionais a partir dos interesses dos grupos hegemônicos de poder, especialmente, americanos.

Oliveira (1999) contribui mencionando que os objetivos das reformas educacionais a partir dos anos 90, focam na formação da força de trabalho necessária ao mercado, encontrando no Ensino Médio a possibilidade de oferta da força de trabalho moldada para as exigências capitalistas. A Educação, desse modo, incorpora o caráter profissional muito em razão das alterações nos processos produtivos e os avanços tecnológicos. A autora menciona que as reformas educacionais iniciadas na década de 90 [e que ainda estão em curso], garantem “a possibilidade de formar força de trabalho

apta às demandas do setor produtivo, e no lugar da igualdade de direitos oferecem a equidade social”. (OLIVEIRA, 1999, p.75).

Como refletem Shiroma e Evangelista (2011), as novas formas de gestão cunhadas de gerencialismo ampliam-se na área da Educação, difundindo mecanismos de mensuração de resultados quanto ao desempenho dos estudantes e das escolas, atreladas a eficiência financeira que a performance da gestão pode representar.

Exemplos dessa tentativa de atender quantitativamente os indicadores acordados para o acesso às formas de financiamento internacional que mencionam as autoras, podem ser vistos nas propostas de reforma educacional em avaliações de larga escala e outras atuações do Estado que evidenciam a condição da gestão da educação comprometida com os objetivos internacionais e a mensuração dos resultados em termos de quantidade como forma de resposta.

Destaca-se que a penetração da cultura empresarial, a qual enfatiza a competitividade e o gerencialismo na esfera pública, incide na inserção de novas tecnologias e, conseqüentemente, em novas formas de regulação e controle do trabalho, o que entendemos como performatividade na gestão. Salienta-se que foi a partir das reformas estatais promovidas nos anos 1990 no Brasil, com o advento da Nova Gestão Pública, que a dimensão educacional passou a ser impactada.

## INGERÊNCIAS DO BANCO MUNDIAL E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A Reforma do Ensino Médio se deu por meio de, a princípio, uma Medida Provisória nº 746/2016 que, após discussão no Congresso Nacional foi transformada na Lei nº 13.415/2017. Na argumentação favorável a Reforma do Ensino Médio, dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) deram força para que avançasse a discussão.

A reforma em questão é definida pelo Ministério da Educação (MEC) como a maior proposta de mudança para a Educação Básica nos últimos 20 anos. Proposta em 2016 pelo MEC sob a gestão do ministro da Educação Mendonça Filho, a reforma foi apresentada ao Grupo Banco Mundial, em Washington, na tentativa de acesso aos recursos financeiros internacionais. A mudança impulsionou inúmeros debates nos setores da sociedade e após a aprovação pelo Congresso foi sancionada no governo Michel Temer (BRASIL, 2018a).

Os estudos e pesquisas mencionados acima (IDEB, INEP, IBGE e PNAD) revelaram, entre outras informações, indicadores de desempenho que apresentavam o Brasil muito distante do esperado para sua performance em Educação (BRASIL, 2018). Neste sentido, os resultados da Educação nacional impactam no desenvolvimento do país por representarem elemento essencial para avanços nas políticas públicas, economia e no desenvolvimento do país. O BM (1996) sinaliza a importância da Educação na redução da pobreza e desenvolvimento da nação, mencionando que,

La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad. De modo más general, la educación contribuye a fortalecer las instituciones civiles, a crear una capacidad nacional y a promover el buen gobierno, que son elementos esenciales para

la implantación de políticas económicas y sociales racionales. (1996, p. 1-2).

La educación puede contribuir considerablemente a la reducción de la pobreza. La educación confiere aptitudes, conocimientos y actitudes que aumentan la productividad del trabajo de los pobres al acrecentar su producción como agricultores y, cuando no hay discriminación, su acceso al empleo en los sectores formal e informal. (1996, p.30).

Evidente que há um forte apelo do BM para que a Educação receba o título de salvadora de todas as mazelas sociais, assim como demonstra que para a instituição o conceito de Educação se baseia no desenvolvimento econômico e redução da pobreza, circunscrevendo o papel da Educação apenas aos aspectos da sociedade capitalista. O desenvolvimento humano e a humanização que deveriam figurar como função primaz da Educação se desfazem em favor das possíveis contribuições da Educação para a estrutura econômica mundial capitalista.

A atuação do BM se dá por meio de recomendações que se materializam em metas para a Educação e devem ser adotadas pelos países como um compromisso atrelado aos condicionantes para a concessão de recursos financeiros. O compromisso dos países para o cumprimento de metas pode ser percebido em seus projetos e políticas para a Educação. Shiroma e Cunha (2015, p. 5) mencionam acerca dos documentos do BM:

De modo geral, as publicações do BM apresentam uma leitura para a crise educacional e um diagnóstico sobre educação focado nos problemas, com vistas a justificar a adoção de suas propostas. Organizam dados e sua interpretação de modo que suas

recomendações sejam lidas não como ingerência, mas como solução almejada pelos governos locais.

As orientações do Banco representam, de forma análoga, como uma espécie de receita da organização para os países enfrentarem seus problemas. Em especial, para a Educação, as recomendações representam uma análise da crise educacional por que passa o país e o direcionamento das ações que devem ser tomadas a partir daquilo que se espera dos países, considerando o alinhamento com as políticas liberais do Banco. (SHIROMA; CUNHA, 2015).

A atuação do BM nas reformas para a Educação fortalece a compreensão de que o desenvolvimento econômico, resultado em parte do aumento da produtividade dos países, atrela-se ao bom desempenho de suas políticas educacionais. Dessa forma, considerando as leituras do BM e o projeto brasileiro de Reforma do Ensino Médio, entende-se que à Educação compete a formação das forças produtivas e, de igual forma, a qualidade (no sentido de atender às necessidades do capital) na formação dessas forças. (BRASIL, 2018).

Assim, o MEC menciona que embora o foco da Educação não seja o produtivismo, o aumento da produção não se desvincula dos resultados da Educação (BRASIL, 2018) e, neste sentido, aligeirar processos curriculares, reduzir disciplinas propondo eixos de formação (o que implica em ofertas diferenciadas aos alunos), desprofissionalização docente e ampliação do trabalho educativo aos profissionais de notório saber, entre outros aspectos, alinha a Reforma do Ensino Médio aos objetivos internacionais.

No documento “Estratégia 2020 para a Educação – Aprendizagem Para Todos”, de 2020, nos chama a atenção o posicionamento do grupo Banco Mundial ao falar dos objetivos para as reformas vigentes nos sistemas educacionais dos países credores, estando ações como maior responsabilização e resultados, reforma

das relações de responsabilização, ciclo claro de retorno entre o financiamento e os resultados, implementar padrões de qualidade, medir o sistema de desempenho (BANCO MUNDIAL, 2020b). Estas ações nos remetem aos objetivos do setor privado e a gestão de negócios, onde, como qualquer empresa, seus esforços estão voltados para a maximização dos lucros e redução dos custos.

## OPORTUNISMO<sup>21</sup> E A CRISE SANITÁRIA COVID-19

Nos últimos meses do ano de 2019 o mundo foi sinalizado para a identificação de uma nova variante do coronavírus, a SARS-COV-2<sup>22</sup>. A letalidade da doença desencadeada pela variante e a sua facilidade de contaminação forçaram os países a adotar estratégias para a preservação da vida que incidiram diretamente em suas economias e, de modo geral, na economia mundial. As primeiras vacinas desenvolvidas para o combate ao vírus chegaram ao mercado global apenas nos primeiros meses de 2020. Dessa forma, sem alternativa diferente, o isolamento e distanciamento social, assim como o fechamento do comércio, circulação de pessoas, bens e oferta de serviços foram paradas.

Da identificação, propagação e contaminação da população pelo do vírus o que se pode identificar foi uma crise global que se

---

21 Embora pareça uma palavra de impacto, entendemos que a utilização do termo faz jus à condição exposta no cenário de crise sanitária mundial. Oportunismo, neste caso, está relacionado à ações que se valem de circunstâncias que favorecem a subordinação alheia aos interesses unilaterais. Neste sentido, ao fortalecer as orientações e recomendações do Grupo Banco Mundial para os países credores, diante de um momento em que a humanidade é assolada por uma crise sanitária, é evidente que a condição de financiador permite pressionar os países a darem respostas no pós crise que estejam alinhadas aos interesses internacionais.

22 Conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS), Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2.

soma às crises sociais, econômicas, políticas, ambientais, humanas etc. Estas condições críticas por que passa a sociedade ao longo de sua história se relacionam diretamente com as crises financeiras do capital. Alves (2011, p. 8) lembra que desde a década de 1970<sup>23</sup> a temporalidade histórica do capitalismo apresenta crises que evidenciam de forma marcante a “nova dinâmica instável e incerta do capitalismo histórico”, pois a “natureza do capitalismo é caracterizada pela instabilidade crônica, estrutural e sistêmica”. (p.12).

Cenários de crise econômica contribuem para que países mais ricos sinalizem seu endividamento logo no início e consigam acesso a crédito ou a outras formas de benefícios e isenções, ao contrário dos países mais pobres. Estas ações facilitadas aos mais ricos visam contribuir minimizando os impactos do momento delicado da economia. Um exemplo pode ser percebido no caso da União Europeia diante da crise do coronavírus, no segundo semestre de 2020 foram liberados 750<sup>24</sup> bilhões de euros para ajudar a região. Nos Estados Unidos as ações foram, em termos financeiros, a aprovação de 2<sup>25</sup> trilhões de dólares para estimular a economia, aproximadamente, 10% do seu Produto Interno Bruto (PIB), e logo após iniciou-se a discussão para a aprovação de mais 1<sup>26</sup> trilhão de dólares.

---

23 Para Alves (2011, p. 12), “Os trinta anos de capitalismo global (1980-2010) foram marcados por crises financeiras de grande amplitude que abalaram o velho sistema produtor de mercadorias. Embora a crise financeira de 2008 tenha sido uma das maiores crises financeiras do capitalismo global, ela, com certeza, não será a última. Pelo contrário, a natureza do capitalismo global é caracterizada pela instabilidade crônica, estrutural e sistêmica. Na verdade, as crises financeiras recorrentes do “capitalismo das bolhas” expressam um sistema mundial clivado de contradições orgânicas derivadas dos impasses da formação do valor”.

24 União Europeia em ação de recuperação pós-pandemia. Disponível em: <<https://p.dw.com/p/3fdOH>>. Acesso em: 21jul 2020.

25 Apoio ao estímulo econômico nos Estados Unidos em torno de US\$ 2 trilhões. Valor Econômico 2020. Disponível em: <<https://valor.globo.com/mundo/noticia/2020/03/27/trump-sanciona-pacote-de-estimulo-economico-de-us-2-trilhoes.ghtml>>. Acesso em: 27mar 2020.

26 Nova ação do EUA em torno de US\$ 1 trilhão. Folha de São Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/07/novo-pacote-de-estimulo-econo>

Para os países mais pobres o que resta são as doações condicionadas ou a contratação de novas dívidas junto aos órgãos internacionais como o FMI, BM e afins. Estas alternativas oferecidas aos países mais pobres estão sempre condicionadas a formas de empréstimos com exigências concessionais que vinculam as políticas dos países atendidos pelo financiamento aos objetivos das agências financiadoras.

A atuação do BM na política e economia de países mais pobres ocorre por décadas. Sua ingerência pode ser destacada principalmente nas políticas desenvolvidas na Educação e Saúde, fazendo registrar ações, nas propostas dos países, que buscam atender as recomendações internacionais. Para o Brasil, ao descrever sua participação, os documentos do BM (1993) mencionam que

A estratégia de cooperação do Banco no Brasil é de apoiar políticas de investimentos que encorajarão o crescimento econômico e o desenvolvimento social num contexto de estabilidade macroeconômica. [...] Em todos os setores, nossa estratégia para o Brasil enfatiza melhoras na eficiência dos gastos públicos e, nos setores sociais, melhor escolha da população alvo e ampliação da prestação de serviços aos pobres. (1993, p.25).

As reformas que foram realizadas nos últimos anos no Brasil, ou mesmo as que hoje encontram-se em discussão, estão sob recomendações organizadas a partir da ideologia do BM e dos compromissos firmados na tomada de financiamento externo. No entanto, nessa afirmação é preciso se atentar para algo que Evangelista e Shiroma (2019) discutem acerca da contribuição dos atores nacionais. As autoras falam sobre a construção das políticas



como uma participação mútua entre interesses internacionais e governos, legisladores, profissionais da Educação e afins. Caso não fossem considerados, entendendo que as políticas atendem única e exclusivamente as forças internacionais, estaríamos falando do Brasil apenas como implementador de proposições internacionais.

De acordo com as autoras,

[...] considerar as proposições políticas internacionais como determinantes da educação brasileira significaria colocar o país como refém das recomendações internacionais, não reconhecendo os interesses da burguesia interna – e os interesses específicos de suas frações – na implantação de determinado conjunto de políticas. Situaríamos, assim, os governos, os legisladores e os profissionais da educação como meros implementadores de proposições internacionais. (EVANGELISTA, SHIROMA, 2019, p. 114).

Assim, a construção das políticas nacionais articula os interesses de burgueses internos com as pautas dos grupos internacionais. Sob o argumento do desenvolvimento da economia mundial, ao considerar a financeirização e mercantilização da Educação, a coloca como instrumento para a garantia das forças necessárias ao mercado de trabalho, devendo esta força se apresentar “letrada e prontamente adaptável às necessidades cambiantes dos processos de trabalho em evolução do capital”. (HARVEY, 2018, p. 121).

O cenário que se estabeleceu diante da pandemia do Covid19 tem revelado aspectos da articulação política global para a economia. Na Educação, de longa data, tem sido depositado parcela considerável de responsabilidade para a manutenção e reorganização do sistema econômico mundial. É neste sentido que se manifestam as atenções

do BM, em seu Sumário Executivo 2021, mencionando que o caos sanitário e econômico por que passa a humanidade neste momento será capaz de produzir um enorme prejuízo para a Educação.

As forças internacionais se preocupam com a condição do fechamento de escolas como medida de contenção da pandemia e os recursos utilizados para chegar aos alunos de forma remota. Em termos financeiros, os alunos que forem impactados pelas condições impostas pela pandemia representam significativas perdas para o capital financeiro. Conforme o BM (2021, p. 6), “simulações recentes sugerem que a pobreza da aprendizagem pode crescer em mais de 20%, o que equivale a um aumento de cerca de 7,6 milhões de pobres de aprendizagem”.

O cenário de pandemia Covid-19 e suas consequências diretas para a Educação, em virtude do fechamento das escolas e do precário atendimento remoto dado aos alunos, irá refletir nos indicadores educacionais. O BM (2021), por meio do seu vice-presidente<sup>27</sup>, menciona que estamos vivendo o que consideram ser a pior crise na área da Educação, e manifesta preocupação com consequências graves e duradouras. Atentos aos desdobramentos destas consequências para a economia global, o BM já discute o momento pós-pandemia e de que maneira os países tomadores de recursos financeiros devem conduzir suas políticas nacionais para a Educação, tal como apresenta em seu documento de 2020<sup>28</sup>.

O BM (2020b), pelo presidente do grupo<sup>29</sup>, cita orientações aos países sobre as estratégias e ações a serem tomadas no

---

27 Carlos Felipe Jaramillo, Vice-presidente do Banco Mundial para a América Latina e o Caribe.

28 Sumário Executivo: agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças - Os custos e as respostas ao impacto da pandemia de Covid-19 no setor de Educação para a América Latina e Caribe (BANCO MUNDIAL, 2020).

29 David Malpass, Presidente do Grupo Banco Mundial, sobre a teleconferência dos Ministros das Finanças do G20 sobre COVID-19.

enfrentamento da crise pós-pandemia, evidenciando sua ingerência sobre a forma como os países deverão planejar, com sua ajuda, suas políticas. Neste sentido orienta o BM:

Countries will need to implement structural reforms to help shorten the time to recovery and create confidence that the recovery can be strong. For those countries that have excessive regulations, subsidies, licensing regimes, trade protection or litigiousness as obstacles, we will work with them to foster markets, choice and faster growth prospects during the recovery<sup>30</sup>. (BANCO MUNDIAL, 2020a, n.p.).

Assim, o BM sinaliza a necessidade de rápidas reformas estruturais, muitas delas alinhadas aos objetivos liberais que contribuam para a recuperação da economia e fortalecimento dos mercados. As pautas liberais ficam evidentes quando o Banco menciona a necessidade de superar obstáculos que emperram o aquecimento econômico, tal como o excesso de regulamentação, subsídios, proteção comercial e afins.

Por fim, dentre as principais orientações para o enfrentamento da crise pós Covid, destacamos a partir dos documentos do BM em razão da Covid-19, algumas das recomendações que entendemos contribuir para os interesses neoliberais e as políticas internacionais para os países credores do Grupo Banco Mundial. De nossas leituras dos documentos destacamos o recomendação para o desenvolvimento digital da população e a ampliação de seu

---

30 “Os países precisarão implementar reformas estruturais para ajudar a reduzir o tempo de recuperação e criar confiança de que a recuperação pode ser forte. Para aqueles países que têm regulamentos excessivos, subsídios, regimes de licenciamento, proteção comercial ou litigiosidade como obstáculos, trabalharemos com eles para promover mercados, opções e perspectivas de crescimento mais rápido durante a recuperação”. (BANCO MUNDIAL, 2020, n.p.) (tradução nossa).

acesso, assim como a melhoria da qualidade da Internet banda larga; a adoção de medidas que eliminem as restrições ao investimento do setor privado; apoio a ampliação das formas digitais para o setor da educação; desenvolvimento de planos de ação que fomentem o acesso universal a Internet, permitindo o investimento privado para ajudar a atingir este objetivo; a promoção de formas de incentivo para o retorno dos alunos e que estes incentivos contemplem auxílios financeiros e trabalhar na criação de formas alternativas de educação escolar. (BANCO MUNDIAL, 2020d).

## CONSIDERAÇÕES

A condição pela qual os países estão passando, assim como os pós pandemia, ou seja, momentos de crise, são agravantes para os desajustes econômicos. Há uma grande mobilização para a ampliação de esforços globais na tentativa de mitigar os efeitos da crise, principalmente, os efeitos na vida da população mais pobre. Esse cenário, no entanto, contribui em alguma medida para impulsionar comportamentos oportunistas que diante da fragilidade do momento fazem valer seus próprios interesses.

A Educação é vista na lógica do mercado como meio para a formação de força de trabalho flexível de acordo com a demanda solicitada, atendendo os objetivos neoliberais. A partir das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, tudo é passível de ser privatizado na Educação, e neste sentido, a crise Covid19 abre espaço para que ganhem força as manifestações do BM para que sejam eliminados entraves que dificultam a ampliação do setor privado na Educação e que este possa contribuir para a superação dos impactos que restarão no pós pandemia.

As estratégias do BM para fazer valer seus interesses passa pela liberação de recursos financeiros aos países que atendem às

orientações do Grupo Banco Mundial. O grupo atrela sua ingerência na gestão das políticas educacionais pela participação com recursos financeiros destinados a programas para a área educacional, condicionando os países a implementação de reformas, tal qual a do Ensino Médio brasileiro.

A participação financeira internacional para a Educação atingiu em 2019 o nível mais alto registrado, de US\$15,9 bilhões (UNESCO, 2021), muito impulsionado pelos impactos da crise sanitária mundial. Diante do contexto da pandemia e a crescente participação financeira internacional nos projetos para a Educação, é possível vislumbrar, a mesma crescente vinculação dos interesses neoliberais aos direcionamentos políticos dos países, atendendo assim as pautas e necessidades capitalistas dos grupos internacionais.

## Referências

---

ALVES, G. Crise de valorização e desmedida do capital: breve ensaio sobre a natureza da crise estrutural do capital. In: **Crise do capitalismo: questões internacionais e nacionais**/José Marangoni Camargo; Francisco Luiz Corsi; Rosângela de Lima Vieira (Org.). São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: World Bank, 1996. Disponível em: <<https://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual 2018**. 2018. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30326/211296PT.pdf?sequence=9&isAllowed=y#:~:text=No%20exerc%C3%ADcio%20financeiro%20de%202018%2C%20os%20compromissos%20combinados%20do%20Banco,mais%20de%20US%24%2047%20bilh%C3%B5es>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças** - Os custos e as respostas ao impacto da pandemia de Covid-19 no setor de Educação para a América Latina e Caribe. Washington: World Bank, 2020. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Urgent Action is Needed to Address the Enormous Education Crisis in Latin America and the Caribbean.** 2020a. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Remarks by World Bank Group President David Malpass on G20 Finance Ministers Conference Call on COVID-19.** 2020b. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/en/news/speech/2020/03/23/remarks-by-world-bank-group-president-david-malpass-on-g20-finance-ministers-conference-call-on-covid-19>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem para Todos:** Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. 2020c. Disponível em: <<https://documents1.worldbank.org/curated/pt/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>>. Acesso em: 30 jun 2021.

\_\_\_\_\_. **Proteger as pessoas e as economias:** respostas políticas integradas à Covid-19. 2020d. Disponível em: <<https://olc.worldbank.org/system/files/%28Portugu%C3%AAs%29%20Protecting-People-and-Economies-Integrated-Policy-Responses-to-COVID-19.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BANCO MUNDIAL; CFI. **Estratégia de Parceria com o Brasil 2008 - 2011.** Relatório nº 42677 – BR. Brasília, DF: Banco Mundial. Departamento do Brasil. Região da América Latina e Caribe; Corporação Financeira Internacional, Departamento da América Latina e Caribe, 2008.

BRASIL. **Senado Federal Mensagem Nº 19.** 2018. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7718175&t-s=1594010092746&disposition=inline>>. Acesso em: 26 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Ministério contará com reforço de US\$ 250 milhões do Bird para implementação do Novo Ensino Médio.** 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63011-ministerio-contara-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implimentacao-do-novo-ensino-medio>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O.. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional. In: CÊA, Georgia, RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Orgs). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2019, p. 83-120.

FARIA, C. G. M.. **O projeto de formação profissional da Confederação Nacional da Indústria e as políticas públicas de educação profissional: confluências entre público e privado na educação brasileira nos anos 2000.** Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2014/m2014\\_Camila%20Grassi%20Mendes%20de%20Faria.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2014/m2014_Camila%20Grassi%20Mendes%20de%20Faria.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade.** Campinas/SP, v. 24, n. 82, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

HARVEY, D.. **A loucura da razão econômica:** Marx e o capital no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.

OLIVEIRA, D. A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: Oliveira D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Revista Perspectiva.** Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan-jun. 2011.

UNESCO. **COVID-19:** dois terços dos países mais pobres estão cortando seus orçamentos para a educação em um momento em que menos podem fazer isso. 2021. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/>>

covid-19-dois-tercos-dos-paises-pobres-estao-cortando-seus-orcamentos-educacao-em-um-momento-em>. Acesso em: 30 jun. 2021.





## CAPÍTULO 12

# A gestão educacional e seus desenlaces: a avaliação externa e a qualidade da educação

---

Rosaria Cordeiro Bernardo Filippi  
Rosilene Aparecida Moloni Moreira

---

## INTRODUÇÃO

Para o balanço da gestão educacional versus qualidade educacional no cenário brasileiro, se faz necessário explorar os subsídios teóricos para compreender o conceito de qualidade e como ele se constitui em uma política de ideários neoliberais. Neste percurso, abordam-se as articulações do Estado em avaliar, investir e gerenciar a qualidade, a partir do referencial teórico de Carreira e Pinto (2007), Assis e Amaral (2013), Dourado e Oliveira (2009), Silva (2009), dentre outros. Partindo do princípio de que a qualidade da educação tem sua complexidade e é construída por fatores internos e externos, são mesurados por critérios frágeis de serem articulados e moldados conforme o interesse governamental, já que a gestão educacional é norteada pela política pública vigente e esta faz uso das avaliações externas para mensurar sua qualidade, conforme Dourado e Oliveira (2009).

A articulação da política educacional e o papel da gestão educacional é de suma importância para verificar a conjuntura da qualidade da educação e suas múltiplas significações e conceitos. Silva (2009) explica que a qualidade educacional, após a reforma do Estado em 1990, é compreendida como vinculada ao financiamento educacional e influenciada por diferentes fatores: sociais, culturais, econômicos e políticos. Nesta trajetória, compreende que o Estado, a partir desta reforma do Estado na década de 1990, inicia um processo de aferição da qualidade da educação com as avaliações em larga escala, desenvolvendo uma característica de Estado-avaliador, afirmando o discurso hegemônico neoliberal, onde a qualidade é definida por estatísticas que assumem maior visibilidade e importância sobre as questões de cunho econômico. A qualidade do ensino se vincula à aprendizagem e terá influência, entre outras, no projeto pedagógico, na estrutura organizacional, na gestão do sistema e da escola.

Neste percurso, a qualidade da educação sofre influência histórico-cultural e de fatores internos e externos do ambiente escolar, como questões no âmbito das políticas internacionais, dos compromissos assumidos pelos diferentes países na área da educação e como estes se consolidam em políticas, programas e ações educacionais e como são colocados no cotidiano escolar. Qual o papel de gerir uma qualidade da educação pública perante o cenário neoliberal que sinaliza um crivo de regulação do sistema, perante o pilar econômico.

No Brasil, como já mencionado, esta regulação inicia em meados de 1990, onde o Estado assume característica de um Estado regulador, na área da educação define estratégias para cumprir os compromissos acordados com as agências internacionais – BM, UNICEF, UNESCO entre outros – que gere, a grosso modo, o fi-

nanciamento, o investimento e o custo da educação em país como nosso em desenvolvimento educacional.

Para tanto, a gestão educacional no país abrange o papel de coordenador, articulador e redistributivo da União em relação as demais unidades federadas (LDB, Art. 8º), incumbida das ações como: as condições de implementação que demandam disponibilidade financeira (capital e custeio), recursos humanos e outras condições materiais e imateriais. A gestão educacional também depende de circunstâncias políticas e envolve constante negociação e conflito, tendo como marco político na área educacional a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, para o Plano Nacional da Educação (PNE) demonstram a importância da definição de padrões de qualidade de ensino. As definições advindas destes documentos permitem nortear o cenário de atuação da gestão educacional como campo das ações dos governos, sejam eles federal, estaduais e municipais. Abrangendo seus diferentes órgãos e autarquias.

A gestão educacional está diretamente ligada a gestão escolar, pois é no contexto escolar a culminância das ações, projetos e programas definidos pela gestão educacional, neste contexto se consolida a proposta pedagógica, as relações sociais, culturais, o processo de aprendizagem e o emprego da qualidade ofertada pela estância da gestão educacional. Entende-se que a avaliação externa e o investimento educacional vão direcionar a qualidade ofertada na educação pública brasileira. Verificar como ocorre a avaliação externa e seus desdobramentos, para assim, percebermos a mediação da gestão educacional.

O Estado tem como ferramenta a avaliação externa. Faz uso de uma avaliação em âmbito nacional, estadual e municipal

e visa medir a aprendizagem dos alunos, embora da forma que está posto, apresente lacunas na concreção deste conceito.

Tal questão apresenta, contudo, dificuldades e diferenças significativas no que concerne à definição de um padrão único de qualidade, envolvendo questões em termos de variedade e de quantidades mínimas, por aluno-ano, insumos indispensáveis ao processo de ensino e de aprendizagem, custo-aluno, relação aluno-professor etc. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.206).

À luz destes autores, a gestão educacional articula as políticas educacionais e sua ação desemboca na gestão escolar, tendo seus propósitos e elos entre estas dimensões, para tanto, compreender o percurso de como ocorre a avaliação externa no Brasil e suas amarraduras, possibilita o olhar pela categoria da mediação e contradição do que se opera e como se pratica.

## AVALIAÇÃO EXTERNA: NACIONAL, ESTADUAL E NO MUNICÍPIO DE ROLÂNDIA

A maneira como acontece a avaliação externa brasileira tem relevância neste estudo para percebermos a contradição, mediação, reprodução, totalidade, hegemonia e práxis do sistema da gestão educacional brasileira. O Governo Federal, inicialmente na década de 90, implementa com o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) objetivando aferir a qualidade da educação básica brasileira, com base em “provas” aplicadas aos alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. O estado do Paraná utiliza o Sistema de Avaliação Externa do Paraná (SAEP) para aplicar provas nos 9<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental e nos 3<sup>os</sup> anos

do Ensino Médio nas escolas estaduais, sempre com a intenção de aferir os índices educacionais do Estado.

Destacamos que este sistema avaliativo apresenta fragilidades e lacunas, já que tais avaliações sempre são realizadas por um organismo estatal que propõe uma avaliação única de conteúdos da disciplina de Matemática e Língua Portuguesa e uma captação de dados sobre aprovação, reprovação, abandono e evasão escolar de cada estabelecimento de ensino. Assim, são ranqueadas as escolas de melhor desempenho para as de pior, servindo de justificativa para alterar ou implantar programas e projetos, além de demonstrar estatísticas numéricas da política educacional empregada naquele tempo de governo.

Entendendo que as avaliações possuem um objetivo tradicional que é de diagnosticar o desempenho dos alunos para melhorar a qualidade do ensino, o Município de Rolândia realizou um trabalho nas 12 escolas municipais, de acompanhamento a todos os alunos do ensino fundamental de primeiro ao quinto ano, com o objetivo de elevar o nível de proficiência destes estudantes.

As avaliações externas disponibilizadas pelos governos federal e estadual têm servido de parâmetro e importantes indutores para o desenvolvimento de ações, pois apresentam dados de análise, e a partir de então percebeu-se a necessidade de implementar um trabalho mais de perto que auxiliasse na superação das dificuldades de ensino aprendizagem. Partindo deste pressuposto, a Secretaria de Educação de Rolândia realizou trabalhos nestas escolas em parceria com sua equipe e professorado com reuniões para apresentar o trabalho que seria desenvolvido. A atuação primordial da Secretaria de Educação foi a atuação *in loco* nestas instituições para acompanhar mais de perto os trabalhos, analisando o planejamento dos professores e acompanhando o desdobramento

deste, nos materiais dos alunos, atuando sobre o ensino, criando seu próprio sistema de avaliação.

O Grupo de Apoio Educacional (GAE) foi organizado com membros da Secretaria de Educação (gerentes do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, da EJA, da Educação Especial, Diretora de Ensino, Psicopedagoga e Psicóloga) estabelecendo um trabalho coletivo com atuação permanente dentro dos estabelecimentos de ensino.

Inicialmente foram elencadas várias metas a serem alcançadas para que estas visitas acontecessem ordenadamente, ou seja, buscou-se compreender como aconteceria cada orientação, monitoramento dos resultados, formações continuadas dos profissionais da educação e trabalhos realizados com as equipes. Implantar essas ações no município não foram fáceis, pois ocorreram muitos questionamentos pelos professores, ou seja, como a implantação desta política serviria para elevar a qualidade da educação do município.

A LDB nº 9394/96 aborda em diferentes artigos a necessidade das escolas em manter o padrão de qualidade na oferta do processo de ensino e aprendizagem. Conforme o Art. 4º, inciso IX, “padrões mínimos de qualidade de ensino definidos como variedade e quantidade mínimas por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Nesse sentido, a escola deve garantir a sua função social de acompanhar a aprendizagem do aluno por meio do processo de avaliação da aprendizagem e ainda, avaliar o desenvolvimento de seu processo administrativo e pedagógico. Nesse contexto, há necessidade da promoção e da participação de todos os segmentos da instituição de ensino na discussão e definição dos processos que assegurem o padrão de qualidade almejado por ela, sendo assim,

foram estudados indicadores de qualidade, sendo objetivo e função da mantenedora ou da gestão da instituição ficarem atentas a esses indicadores fazendo as correções devidas e implantando um plano de trabalho para superação das dificuldades e ajustes necessários após o diagnóstico e análise de dados levantados.

A partir destes indicadores algumas dimensões foram avaliadas nesse processo: Ambiente Educativo; Prática Pedagógica e Avaliação; Gestão Escolar Democrática; Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola; Ambiente Físico Escolar e o Acesso e Permanência dos Alunos na Escola. A partir destas perspectivas foram disponibilizadas em todos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) estratégias para serem desenvolvidas em todas as instituições:

- Conselho de Classe por turma e coletivo (levantamento dos alunos com dificuldades/defasagens e retenções) – propostas de intervenções para superação das dificuldades e defasagens apresentadas. Reunião da Equipe Gestora da instituição com corpo docente e funcionários, pais e responsáveis nas reuniões e assembleias e reuniões com a Gestão Compartilhada APMF e Conselho Escolar;
- Reunião individual e coletiva da equipe da Secretaria Municipal de Educação com equipe gestora das escolas;
- Acompanhamento do planejamento a partir de ficha avaliativa do caderno do aluno (visitas da Equipe Pedagógica da SME nas instituições de ensino), acompanhamento do Pedagogo nos Planejamentos;
- Acompanhamento pelo Grupo de Apoio Escolar (GAE), através de visitas nas escolas da equipe pedagógica da SME, onde são observados: orientações e atendimen-



tos pedagógicos, planejamento do professor, uso do livro didático, intervenções pedagógicas e caderno do aluno. Após as vistas emite-se um memorando à escola visitada com estratégias, recomendações e orientações a equipe gestora;

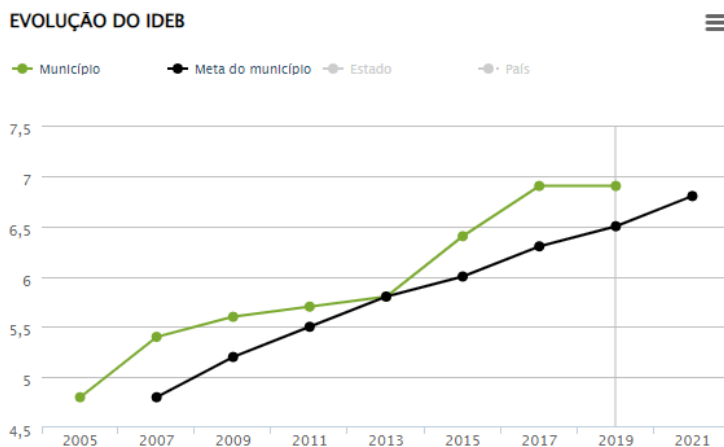
- Adesão às Formações Continuidas ofertadas pelo MEC: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre outras;
- Formação Continuada – Escola de Gestores (Grupos mensais de estudo sobre a teoria Histórico Cultural - Pedagogia Histórico Crítica entre outros);
- Formação Continuada na área da Educação Especial atendendo a demanda dos professores da SAPE, sala de recursos multifuncionais, D.V. e D. A. e classes especiais;
- Encontros blocados para Educação Infantil e Ensino Fundamental com enfoque em fundamentação teórica e práticas pedagógicas que auxiliam os professores em sua prática diária;
- Escola de Professores, direcionado pela SME e conduzido pelos pedagogos em suas instituições, com leituras e discussões durante a hora atividade do professor, com o objetivo de ampliar os conhecimentos, realizar trocas e melhorias da prática docente;
- Reunião e Grupo de Estudo mensais aos Gestores – Avaliação do Plano de Ação e Desempenho da Instituição Escolar;
- Incentivo a participação das instituições escolares em projetos, como; Programa Saúde na Escola (PSE),

Alimentação Saudável e Horta Escolar; Festival Educação Física; Pingo d'água – COPATI; Cooperativa Integrada - Monteiro Lobato; Sacola Viajante – Projeto de incentivo à leitura de crianças e famílias, Jogos Florais – Festival de Poesias diretrizes da SME e demais projetos como: Agrinho, Seara, Cooperjovem, OBA – Olimpíada de Astronomia; Trânsito; Televisando-RPC e outros aderidos por opção da própria instituição após consulta a sua comunidade escolar;

- Realização da Avaliação Educacional de Rolândia (AERO). Avaliação que acontece na rede municipal nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e é um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações referentes ao processo de ensino aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;
- Prêmio Qualidade na Educação de Rolândia – Prêmio que tem como objetivo o reconhecimento de ações desenvolvidas pelos gestores das instituições de educação municipais que se destacam pela observância às regras técnicas e pela obtenção de resultados positivos para a melhoria da qualidade da educação, regendo-se pelas cláusulas e condições previstas em um regulamento próprio.

O município já vinha desenvolvendo várias estratégias para a superação das dificuldades encontradas, porém a partir do ano de 2015 estas proposições foram efetivamente implantadas e garantidos nos PPPs, para que a partir de então, fossem reafirmados para a garantia de que acontecessem anualmente.

A partir destas estratégias percebe-se que o município de Rolândia vem em um crescente dentro das avaliações externas, conforme indica o gráfico abaixo:



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

A partir da análise deste gráfico podemos perceber que o município iniciou as avaliações em 2005 com a nota 4.8, crescendo 6 pontos em relação a 2007, ficando com a nota 5.4. De 2007 para 2009 cresceu apenas 2 pontos, ficando com a nota 5.6. Nos IDEBs posteriores cresceu apenas 1 ponto, ou seja, em 2009 ficou com a nota 5.6, 2011 a nota 5.7, 2013 a nota 5.8. Além dos trabalhos que vinham sendo desenvolvidos nos anos anteriores, acrescentou-se as estratégias mencionadas acima e se percebe seu considerável avanço na nota, sendo que em 2013 era de 5.8, cresceu 6 pontos para 2015 ficando com 6.4 e para 2017 mais 5 pontos ficando com a nota 6.9.

Os administradores educacionais e governamentais entendem a importância do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir

a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da educação pela população por meio de dados concretos com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar, ou seja, aprovação e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar realizado anualmente e as médias de desempenho utilizadas são a Prova Brasil. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino com o único objetivo de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

De acordo com os números divulgados pelo MEC, Rolândia ficou com nota 6,9 no ensino fundamental 1. A meta estabelecida para o ano de 2017 foi de 6,3, ou seja, o município superou a média estabelecida até 2021, como a média projetada para 2017 era de 6,2; o município ficou acima desta média. A média total calculada nas esferas Estadual, Municipal e Privada foi de 5,8, demonstrando que o município de Rolândia também superou esta média.

O gráfico acima apresenta o resultado das escolas municipais que foram extremamente satisfatórios, superando a meta estabelecida para o ano de 2017. Estes resultados, pensados em termos concretos, sobre as políticas educacionais adotadas nos últimos anos, sinaliza que o município de Rolândia vem respondendo às necessidades para a melhoria da qualidade da aprendizagem, associada a perspectiva de cidadania e formação do educando e do educador.

Percebe-se crescimento, portanto, há que se pensar no grande desafio que é continuar com este avanço e planejar ações que busquem efetivar os conhecimentos e, nesse processo de mudanças,

nos paradigmas educacionais que visam alcançar parâmetros de qualidade, o que implica esforço e trabalho coletivo.

Embora tenha conseguido melhorar os indicadores para alcançar a eficiência almejada dentro dos ideais de formar cidadãos críticos, conscientes, capazes de criar sua história, de modo geral, os resultados estão aparecendo para os municípios que têm trabalhado com foco na qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta perspectiva, pensar a gestão educacional, a avaliação externa e a qualidade da educação, permite um balanço por diferentes vertentes tais como, base nos dados gerados e disponibilizados pela avaliação externa, que a gestão escolar pode empreender nas reuniões pedagógicas e no cotidiano da escola para planejar suas ações de trabalho; estes dados podem ser utilizados para garantir o financiamento escolar; as ações que garantam o acesso, permanência e terminalidade dos estudos, a partir desse movimento; estabelecer as prioridades para a continuidade das ações coletivas da escola na constante busca da melhoria da sua qualidade, entre outras possibilidades.

No entanto, as avaliações externas especialmente na cidade de Rolândia permitiram retratar, em linhas gerais, como se estabeleceram as avaliações educacionais e suscitaram pontos que merecem aprofundamentos. As contribuições trazidas permitiram evidenciar que a avaliação em larga escala tanto federais, estaduais e municipais vem se consolidando como instrumento de gestão educacional. Sendo assim, faz-se necessário aprimorar estas avaliações municipais e dar continuidade, visto que, pelo que se percebe nos resultados, houve avanços, mas ainda deve-se colo-

car estas avaliações como metas e instrumentos da gestão neste município em questão.

Porém, a avaliação externa, dentro da perspectiva histórico-crítica aplicada em suas categorias, nos leva a realidade da conjuntura social, cultural e política onde a qualidade educacional aferida não é a ideal, pois suas fragilidades apresenta as frestas que o neoliberalismo propõe à escola pública assim, a qualidade da educação não pode se esgotar dela, mas perceber as múltiplas dimensões e a dinâmica que uma educação de qualidade requer. Empregar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas sim, como possibilidade de associá-los as transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos.

## Referências

---

ASSIS L. M.; AMARAL, N. C.. Avaliação da Educação: por um sistema nacional. In: **Retratos da Escola/ CNTE**, v. 7, nº 12, jan-jun 2013. Brasília: CNTE: Editora Esforce, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, DF, 1996.

CARREIRA, D. et al. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CURY, C. R. J.. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1989.

DOURADO, L. F. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, 2009, p. 201-215.

MASSON, G.. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, C. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 55-76.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade.** São Paulo: Xamã, 2005.

ROLÂNDIA. Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida – Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Projeto Político Pedagógico**, 2020.

SILVA, M. A.. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, v. 29, n. 78, 2009, p. 216-226.

# As parcerias público-privadas na educação e a gestão democrática escolar

---

Edwylson de Lima Marinheiro  
Waléria Pimenta Martins Silva

---

## A GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

A gestão escolar no Brasil foi sendo construída concomitantemente com o próprio desenvolvimento do capitalismo e para analisá-la é necessário relacionar as mudanças da base produtiva e as exigências de reorganização do capital. (MARINHEIRO, 2016).

De acordo com Ruiz e Marinheiro (2015), há uma mescla de modelos de gestão escolar que estão diretamente relacionados ao desenvolvimento do capitalismo tendo a predominância de um sobre o outro em determinado momento histórico, são eles: a gestão burocrática, a gestão democrática e a gestão empresarial gerencial.

A gestão burocrática desenvolveu-se principalmente no período ditatorial (1964 - 1985) com forte incidência das ideias norte-americanas na educação brasileira. No contexto escolar, o trabalho administrativo e pedagógico era organizado na forma hierárquica de poder mantendo a separação do pensar e do fazer, entre



o trabalho intelectual e manual onde quem decide sobre o processo produtivo é a direção e a supervisão escolar. (MARINHEIRO, 2016).

Com o processo de abertura política no final da década de 1970 e em meados da década de 1980, a gestão burocrática passou a ser criticada por sua ineficiência. Os trabalhadores em geral, inclusive da educação pública, organizaram-se contra a burocracia e hierarquia nas instituições públicas na busca de uma participação mais democrática. Como resultado deste processo de lutas políticas, a gestão democrática passa a constituir-se um importante princípio que se incorpora a legislação da educação pública brasileira, sendo inserida legalmente na Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996).

A LDB de 1996 (BRASIL, 1996) dá ênfase a participação dos profissionais na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino, bem como a participação da comunidade escolar na construção do projeto educacional da instituição e nos processos decisórios por meio dos conselhos escolares ou organizações semelhantes.

Sobre a gestão democrática nas escolas, Shefer e Félix (2020) realizaram um levantamento bibliográfico na plataforma de busca *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), utilizando os descritores: Gestão Democrática, Educação Básica e Escola Pública e selecionaram publicações de mestres e doutores no período dos últimos dez anos (2010-2019). Os resultados das análises apontaram que a gestão democrática na escola pública brasileira se encontra lentamente em processo de efetivação, mesmo com os respaldos legais da CF de 1988 e da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), e que o ambiente de gestão democrática está em permanente confronto com o modelo de gestão empresarial, burocrático e patrimonialista.

Souza (2019) em estudo recente sobre o funcionamento da gestão democrática das escolas públicas utilizando os dados de 2003 e 2015 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), identificou que o Brasil tem crescido nas condições de democratização da gestão das escolas, em especial no que tange ao ambiente escolar democrático. Entretanto, as formas de provimento democráticas da direção escolar diminuíram em razão da utilização de seleções que enfatizam a face técnica ou a vinculação política e eleitoral do diretor escolar. A pesquisa ainda concluiu que as regiões do centro-sul brasileiro apresentaram os melhores indicadores de condições de democratização da gestão das escolas e as regiões Norte e Nordeste, os piores indicadores.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, instituído pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, ou seja, até 2024. O princípio da gestão democrática é contemplado na meta 19 e traz como objetivo assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho.

Tal legislação apresenta como meta práticas já exercidas em algumas redes de ensino brasileiras, pois nos dados anteriormente expostos, Souza (2019), indicam a atenção oferecida a face técnica, porém o PNE ainda destaca o critério do mérito. Essa situação ocorre em virtude do modelo de gestão utilizada desde a década de 1990 no Brasil.

Sobre o modelo de gestão gerencial pode-se afirmar que ocorre concomitantemente ao avanço do neoliberalismo e da incorporação de mecanismos legais que possibilitam a democratização da escola pública. Foi idealizado no conjunto de grandes eventos como o Consenso de Washington (1989), a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Cúpula Mundial de

Educação (2000) em resposta a um novo modelo de gestão que viesse superar os problemas educacionais, melhorar os índices de aprendizagem das escolas e ainda, propiciar a melhoria da qualidade da educação, inserindo políticas e programas governamentais, com enfoque empresarial e gerencial de acordo com a livre iniciativa de mercado. (ARAÚJO; CASTRO, 2011).

No Brasil, com a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) em 1995, por meio do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), verificam-se as iniciativas do governo federal para consolidar a reforma gerencial sob a justificativa de se tornar a gestão pública mais eficiente e moderna. (MARINHEIRO, 2016).

Ainda de acordo com o documento, a administração pública gerencial baseia-se na descentralização administrativa, na autonomia financeira, no planejamento flexível e na introdução de valores de eficiência, produtividade e qualidade, inerentes à lógica capitalista.

## A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: ASPECTOS LEGAIS

O modelo de gestão democrática é marcado pela construção coletiva de uma nova forma de pensar o campo da gestão educacional, a partir deste processo de lutas políticas no período de reabertura política do país, pós-ditadura militar. Como resultado deste processo, a gestão democrática passa a constituir-se um importante princípio que se incorpora à legislação da educação pública brasileira desde então, com destaque à Constituição Federal de 1988 – CF (BRASIL, 1988), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e, mais recente, no Plano Nacional de Educação - PNE de 2014 (BRASIL, 2014).

A CF de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece no Inciso VI, do Artigo 206, que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

Os Artigos 3º e 14 da LDB (BRASIL, 1996) também tratam do tema. O Art.3º, Inciso VIII, reafirma que constitui-se como um dos princípios da educação a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 1), e o Art. 14, complementa ao destacar que cabe aos sistemas de ensino definir as normas de gestão democrática de acordo com as peculiaridades e seguindo os princípios “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, p. 6).

Note-se que a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) dá ênfase a participação dos profissionais na construção do PPP das instituições de ensino, bem como a participação da comunidade escolar na construção do projeto educacional da instituição e nos processos decisórios por meio dos conselhos escolares ou organizações semelhantes.

O PNE de 2014 (BRASIL, 2014) estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, até 2024. O princípio da gestão democrática é contemplado na meta 19, a saber,

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, s/p).

No que diz respeito a gestão democrática, Peroni e Flores (2014) apontam que o PNE de 2014 (BRASIL, 2014) apresenta características de um modelo de gestão gerencial que apresenta princípios com critérios técnicos de mérito e desempenho, além de tratar de forma genérica a participação da comunidade escolar.

As estratégias pertencentes ao agrupamento da meta 19, PNE de 2014, vislumbram algumas ações que necessitam de maior envolvimento da comunidade escolar, dentre elas a criação dos Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis e Fóruns Permanentes da Educação. Tais colegiados, apesar da necessidade da participação social para seu fomento, a depender do papel adotado pelo Estado, pode caracterizar-se como descentralização do poder para a desconcentração do poder.

Complementando, Peroni (2012, p. 24) afirma que “[...] há um hibridismo nas concepções e nas práticas vivenciadas [...] misturando desde princípios do patrimonialismo e do clientelismo até a administração burocrática e a gestão gerencial”.

Contudo, a participação social prevista nos documentos advém do mesmo contexto histórico e político que intensificam as Parcerias Público Privadas (PPPs) que traz como a lógica de gestão, a lógica de mercado. Nesta lógica, o cidadão é visto como um cliente que consome serviços públicos e não é como um sujeito de direito.

## A GESTÃO DEMOCRÁTICA E AS PARCERIAS PÚBLICO PRIVADA

A política educacional brasileira no contexto da década de 1990 foi redefinida, concomitantemente, com a Reforma do Aparelho do Estado no Brasil que resultou em uma redefinição do papel do Estado.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. (BRASIL, 1995, p. 12).

Ao implantar a reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) verifica-se a implementação de um plano baseado nas propostas da Terceira Via, “[...] diferente do neoliberalismo ortodoxo, esta nova versão amenizada do neoliberalismo, a Terceira Via, vai conceber o Estado como importante ator no combate às mazelas sociais e na garantia do crescimento econômico”. (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 227).

Podemos afirmar que uma das redefinições do papel do Estado são as ações de minimização de sua interferência nas áreas sociais, entre as quais, a educação.

Dentre as estratégias adotadas pelo governo federal foi a descentralização, entendida como a transferência de responsabilidade de gestão e financiamento das atividades públicas para os Estados e Municípios. Outra estratégia adotada neste contexto foi a valorização das parcerias entre o Estado e as entidades privadas.

Peroni (2010) ao discutir a temática do capitalismo e neoliberalismo traça paralelos com as legislações educacionais existentes que assumem a gestão democrática como princípio norteador da escola. Tais legislações, para abarcarem o contexto público e

privado, demonstram terem sido elaboradas já contemplando essas diferenças. Neste sentido, a autora questiona especialmente para o projeto de democratização presente nos documentos

Entendemos que a ideia de gestão democrática é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. [...] Portanto, uma questão central é o papel da educação nesse processo, a educação como um todo e não apenas a educação pública. Assim, uma das perdas ocorreu quando ficou estabelecido que a gestão democrática seria apenas para o ensino público. A ideia é que todos precisamos construir uma sociedade democrática, então, por que apenas os alunos da escola pública deveriam “aprender” a ser democráticos? Entendemos que é na prática que se aprende a conviver numa sociedade democrática, já que essa aprendizagem ocorre no dia-a-dia da participação em processos de correlação de forças. (PERONI, 2010, p.217).

A premissa que orienta essa reflexão é a de que a configuração das parcerias público privadas serve aos interesses dos setores privados, os quais atuam regulamentando o espaço público e primando pelos seus interesses.

Todo esse modelo foi incutido nos órgãos e serviços do Estado, com isso percebemos também tal medida inserida na educação. Fato é que a gestão democrática aprovada na CF de 1988 (BRASIL, 1988) e LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) tem como proposta a participação social para a democratização do bem público, todavia, a depender da maneira que essa participação é implantada pode ser apropriada de um caráter de responsabilização ou terceirização e com isso fazer valer uma distorção de seu propósito legal.

## Complementando Peroni (2015), destaca que

As fronteiras entre o público e o privado têm se modificado no contexto atual de crise do capitalismo, em que as suas estratégias de superação – neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via – redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais. O neoliberalismo e a Terceira via, atual social-democracia, têm o mesmo diagnóstico de que o culpado pela crise atual é o Estado e têm o mercado como parâmetro de qualidade. (PERONI, 2015, p. 17).

Neste sentido, há uma necessidade de reduzir os gastos com as políticas sociais devido a crise do Estado e para isso, o movimento de descentralização de tarefas é importante. “Repassa-se, assim, para a sociedade o compromisso com o financiamento e a coordenação das políticas. Por outro lado, centraliza-se, por meio da fiscalização, controle de avaliação e indicadores de qualidade”. (MARINHEIRO, 2016, p. 36).

A descentralização para o governo torna-se essencial principalmente para a estrutura organizacional, estimulando a “participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins).” (BRASIL, 1995, p.12).

Alicerçados ao modelo de gestão de produção do setor privado, o Estado passa a organizar sua gestão baseado nos mesmos pilares que regem a gestão do setor de produção, com isso passa a considerar os órgãos do Estado como uma cadeia produtiva. Pilares como planejamento estratégico, eficiência e eficácia, controle social e responsabilização, permeados pelo ‘controle’ oferecido pelas tecnologias da informação e comunicação.



A esse respeito Adrião (2018) destaca que se trata de uma forma de materialização da privatização da oferta educacional por meio da transferência de subsídio público a organizações privadas.

Sobre tema, Peroni (2018) complementa que

Em nossas pesquisas, constatamos várias formas de privatização do público: ou através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, em que o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece com a propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional. (PERONI, 2018, p. 213)

É importante destacar que ao transferir para a instituição privada a responsabilidade pela oferta educacional são estas instituições que ficam responsáveis por toda a organização do trabalho pedagógico da instituição e da gestão escolar.

Vieira (2007, p.60) define que a gestão democrática “constitui-se num ‘eixo transversal’, podendo estar presente, ou não, na gestão escolar”. A análise da autora toma como referência a aplicação da gestão democrática nas políticas públicas educacionais e a necessidade e dificuldade dessa ‘transversalidade’ se efetivar. A dificuldade analisada pela autora refere-se à realidade pública.

Ao adentrar a realidade das PPPs, somado ao ideário econômico brasileiro, acrescenta-se na dificuldade de efetivação da gestão democrática, a ausência da necessidade da presença deste modelo de gestão nestas instituições, pois vale lembrar que, conforme determina a CF de 1988 e a LDB nº 9394/96, o princípio

da gestão democrática destina-se ao ensino público. Deste modo, as instituições privadas não necessitam da participação da comunidade em seus processos decisórios, consultivos ou regulatórios. Nelas, as decisões partem da organização que as administram.

Peroni e Carvalho (2019) discutem o Marco Regulatório do terceiro setor no Brasil, tratado na Lei nº 13.204/2015, que refletem diretamente nas atuais conduções das PPPs no Brasil e as implicações das práticas privadas em instituições que se definem como públicas. Concomitante a isso apresentam como o discurso da qualidade da educação é usado como pano de fundo para a justificativa destas práticas no cenário brasileiro. Em suas palavras

[...] em muitos casos o Estado continua sendo o responsável pelo acesso, e inclusive amplia as vagas públicas, no entanto o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública. (PERONI; CAMPOS, 2019, p. 40).

Com relação a oferta da educação por meio das PPPs, trabalhos como de Susin (2005; 2009) e Flores e Susin (2013), chamam a atenção para os riscos em termos de qualidade, nos casos de transferência de responsabilidades do Estado para com a educação infantil vem sendo assumida por instituições do Terceiro Setor que não se preocupam com a qualidade, fragilizam a efetivação do direito educacional e não apresentam princípios democráticos na sua gestão.

Silva e Carvalho (2014) apontam que ao reduzir seu papel executor ou prestador direto de serviço, o Estado busca propagar o ideário da redução e controle dos gastos públicos e ao mesmo

tempo assume o papel de regulador ou promotor no atendimento ao cidadão. Assim, a nova gestão pública incute a ideia de desmantelamento do setor público e supervaloriza o serviço privado.

Diante disso, a atual proposta de gestão democrática tem contemplado com mais ênfase a perspectiva da democracia liberal capitalista (WOOD, 2006), ficando a serviço de validar consensos contraditórios promovendo a participação social no processo de tomada de decisões.

Rossi, Lumertz e Pires (2017), em pesquisa recente sobre as parcerias público privadas na educação e gestão democrática, tomando como análise o modelo de parceria proposto pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) junto às secretarias estaduais e municipais de educação do Rio Grande do Sul, realizaram análises nos materiais elaborados pelo Instituto, com destaque ao manual “Gerenciando a Escola Eficaz - Conceitos e Instrumentos” e concluíram que:

Este manual traz propostas de acordo com os pressupostos da Escola Eficaz, que tem uma clara concepção de gestão escolar, distanciada da gestão democrática. Ainda que a gestão democrática seja mencionada, ela fica restrita ao papel, não acontecendo na prática. A gestão proposta é aquela centrada nos resultados e na produtividade da escola e dos alunos, e, caso a escola não corresponda aos objetivos, é responsabilizada pelo seu fracasso. (ROSSI; LUMERTZ; PIRES, 2017, p. 567).

No manual verifica-se o discurso da responsabilização que fomenta a lógica da Terceira Via ao garantir um serviço por um terceiro que deveria ser oferecido pelo Estado, que não é feito por uma propaganda de ineficiência nem sempre comprovada, mas que muito convém para alimentar a dinâmica do mercado presente no sistema econômico vigente.

Evidencia-se que as parcerias firmadas entre o IAS e as Secretarias de Educação Públicas reduzem a autonomia e interferem no processo de consolidação de gestão democrática da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi analisar as implicações da parceria público privada para a gestão democrática da escola pública.

Verificamos que as reformas em curso têm mostrado uma íntima relação entre o setor público e privado e que, passados mais de trinta anos da promulgação da CF de 1988, a gestão democrática ainda não é uma realidade na gestão educacional brasileira, devido, em parte, às convergências das forças sociais do período principalmente a partir da disseminação das políticas neoliberais e dos ideários da Terceira Via na década de 1990, propondo a transferência da atividade educacional para o setor público não estatal, por meio das parcerias público privadas, ocasionando um afastamento do ideário democrático.

Verificamos que por meio do discurso da melhoria da qualidade da educação e da gestão escolar por meio das PPPs, o setor privado tenta imprimir a lógica de mercado na gestão escolar pública impactando incisivamente na forma de participação da comunidade escolar, distorcendo do propósito legal da gestão democrática.

Precisamos ficar atentos e resistir a privatização da educação pública em tempos que a esfera pública tem se tornado um lócus privilegiado de proliferação dos interesses privados, isto é um risco à gestão democrática da educação conquistada com muita luta.

## Referências

---

ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio** (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 19, 2011, p. 81-106.

ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteira**. v. 18, 2018, p.8-28. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.html>>. Acesso em: 29jan. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 07jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 29jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996**. Versão atualizada, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 03fev. 2022.

FLORES, M. L. R.; SUSIN, M. O. K.. Expansão da Educação Infantil através de parceria público-privada: algumas questões para o debate (quantidade versus qualidade no âmbito do direito à educação). In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 220-244.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. Terceira via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **RBPAE**, v.24, n.2, mai/ago 2008, p. 215-233. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19251/11174>>. Acesso em: 01set. 2018.

MARINHEIRO, E. L.. **O Programa Dinheiro Direto na Escola e a democratização da gestão escolar no município de Londrina - PR**. 2016. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RUIZ, M. J. F.; MARINHEIRO, E. L.. A democratização da escola pública: velhos e novos modelos de gestão escolar. **Educação** (Santa Maria. Online), v. 40, 2015, p. 605-618.

PERONI, V. M. A democratização da educação em tempos de Parceria público-privada. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá. V. 19, n. 40, mai/ago 2010, p. 215-227. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/372/340>>. Acesso em: 22mar. 2022.

PERONI, V. M. V.. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, ago. 2012.

PERONI, V.. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. Disponível em: <<https://plone.ufrgs.br/gprppe/livros/dialogos-sobre-as-redefinicoes-do-papel-do-estado-e-nas-fronteiras-em-o-publico-e-o-privado-na-educacao/view>>. Acesso em: 05fev. 2022.

\_\_\_\_\_. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, 2018, p. 1-27. Disponível em: em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>>. Acesso em: 10fev.2022.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, C. M. B. O Marco Regulatório e as Parcerias Público-Privadas no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista–Bahia -Brasil, v. 15, n. 31, jan/mar 2019, p. 38-57.

Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4657/3662>>. Acesso em: 05mai.2022.

PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, v. 37, n. 2, ago. 2014, p. 180-189.

ROSSI, A. J.; LUMERTZ, J. S.; PIRES, D. O.. As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática. **Retratos da Escola**, v. 11, 2017, p. 557-570.

SCHEFER, M. C.; FÉLIX, C. M. C.. Gestão democrática: uma breve revisão de literatura (2010-2019). **Revista Práxis**, [S. l.], v. 3, 2020, p. 68-84. DOI: 10.25112/rpr.v3i0.2113. Disponível em: <<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2113>>. Acesso em: 31out. 2021.

SILVA, M. S. P.; CARVALHO, L. S. C.. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, set/dez 2014, p. 211-239.

SOUZA, A. R.. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.27, n.103, abr/jun 2019, p. 271-290.

SUSIN, M. O. **A educação infantil em Porto Alegre**: um estudo das creches comunitárias. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em educação, Faculdade de Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. **A qualidade na educação infantil comunitária em Porto Alegre**: estudo de caso em quatro creches conveniadas. 2009. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VIEIRA, S. L.. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, maio/ago 2007, p. 291-309.

# **SOBRE OS AUTORES**

## **ANA LÚCIA FERREIRA DA SILVA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1999). Mestre e Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP/SP). Professora adjunta, atuando no curso de Pedagogia, Área de Políticas e Gestão da Educação, na Universidade Estadual de Londrina.

## **ANDERSON LUIZ FERREIRA**

Bacharel em Filosofia (PUCPR); Licenciado em Filosofia (UNIFIL), Especialista em Gestão de Processos Pastorais Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Especialista em Pedagogia: gestão e docência pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenador de Pastoral no Colégio Marista de Londrina.

## **CAMILA APARECIDA PIO**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Cornélio Procopio/ UENP/CP. Especialista em Políticas Públicas para a Educação pela UENP/CP. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) Participante do Grupo de Pesquisa “Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação”, da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: camila.aparecidapio@uel.br

## **CLAUDIANE APARECIDA ERRAM**

Graduada em Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (1999), especialista em Educação Matemática também pela Universidade Estadual de Londrina (2008). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, na linha de pesquisa Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação, núcleo de Políticas Educacionais (2017).



### **CRISTIANA FLÁVIA DOS SANTOS CORDEIRO CHAMORRO**

Graduada em Pedagogia (UEL - 2016). Especialista em Psicopedagogia (UEL - 2019). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, na Linha Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação, Núcleo de Políticas Educacionais. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

### **EDMÉIA MARIA DE LIMA**

Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais (UEL). Licenciatura em Pedagogia (UEL). Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação e do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio Uel. E-mail: edmeialima6@gmail.com

### **EDWYLSO DE LIMA MARINHEIRO**

Licenciado em Pedagogia (2013) pela Universidade Estadual de Londrina - UEL; Licenciado em Geografia (2005) pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2005); Especialização em Arte e Educação (2008) pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação - ESAP e Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2016); Linha de pesquisa: Políticas Educacionais. E-mail: edwylson@gmail.com

### **ELAINE VIEIRA PINHEIRO**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Integrante do Grupo de pesquisa: Novas Diretrizes Curriculares Para o Ensino Médio e Para a Educação Profissional: Análise da Proposta e Implementação E-mail: elainevieira697@hotmail.com

### **ELIANE CLEIDE DA SILVA CZERNISZ**

Graduada em Pedagogia pela UEL, Especialista em Sociologia da Educação pela UEL, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Doutora em Educação pela UNESP/Marília, desenvolveu Estágio Pós-Doutoral

na UFSCar/SP e no Instituto de Educação da Universidade do Minho em Portugal. É líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação da UEL e membro do Grupo de Pesquisa EMPesquisa Ensino Médio em Pesquisa da UNICAMP. É associada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Atua em pesquisas na Área de Educação com foco em Políticas Educacionais, Gestão da Educação, Ensino Médio, Educação e Trabalho.

### **FRANCIELI ARAUJO**

Graduada em Pedagogia (UEL). Especialista em Ensino de Sociologia (UEL). Mestra em Educação na linha de Políticas Educacionais. Doutoranda em Educação na linha de Trabalho e Educação (Unicamp). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Crítica Social (GEPECS) da Unicamp. Professora da rede municipal de ensino de Londrina. E-mail: f235712@dac.unicamp.br

### **INGRID DE CÁSSIA SELEGRIN**

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2004) e em Pedagogia (2018) pela mesma universidade. É especialista em Língua Portuguesa (2007) e Mestre em Educação pela Educação da Universidade Estadual de Londrina, pesquisadora na área de Educação em Políticas Educacionais voltadas para o Ensino Médio e é membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Currículo, Gestão e Sociedade.

### **JULIANA BICALHO DE CARVALHO BARRIOS**

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Integrante dos grupos de Pesquisa: GPCATE (Grupo de Pesquisa sobre Capital, Trabalho, Estado e Educação e Políticas Educacionais); Observatório do Ensino Médio - UEL. E-mail: juliana.barrios@ifpr.edu.br

### **KARINA LANE V. R. DE SÁ FURLANETE**

Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela UEL. Mestra e Doutora em Biologia Vegetal pela UNICAMP e Mestra em Educação pela UEL. Professora do quadro próprio do magistério na Secretaria de Estado da Educação do Paraná. E-mail: klfurlanete@gmail.com

### **KAUANE CAROLINE GONÇALVES VICENTE**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

### **LAÍS NEGRÃO DE SOUZA**

Graduada em Serviço Social (2014) e Pedagogia (2021) pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em educação pela UEL. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação. E-mail: lais.negrao.1205@uel.br

### **LORENA DOMINIQUE VILELA FREIBERGER**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2013). Bacharel em Direito pela Faculdade Metropolitana Londrinense - IESB - (2007). Pós-graduada em Direito Processual pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2009). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade São Braz (2020). Pós-graduada em Educação Especial com ênfase em Deficiência múltipla pela Faculdade São Braz (2019). Pós-graduada em Políticas Públicas pela Faculdade São Braz (2017). Pós-graduada em Gestão e Organização da Escola pela Universidade Norte do Paraná (2015). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL - na linha de pesquisa Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação, núcleo de Políticas Educacionais (2017).

### **MARLEIDE RODRIGUES DA SILVA PERRUDE**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1997), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2004) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2013). Atualmente é pesquisadora de Pós-doutorado na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. Coordenadora do Núcleo de estudos Afro-Brasileiro NEAB/UEL, docente do Departamento de Educação. Compõe a comissão de homologação das cotas raciais na UEL. Membro do curso especialização em políticas e gestão e educação de Jovens e Adultos.

### **NAYARA BRUNA NICOLIM**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com ênfase em Política Educacional. Coordenadora geral do Instituto União para a Vitória (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) e professora de séries iniciais do Município de Londrina. E-mail: naya.nicolim@gmail.com

### **NELMA DOS SANTOS ASSUNÇÃO GALLI**

Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Assistente Social na Prefeitura do Município de Londrina e docente na Universidade Unopar Pitágoras. E-mail: nelmaassuncao@gmail.com

### **PATRÍCIA DE FÁTIMA FERREIRA GAION**

Graduada em Letras com habilitações em português e inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia pela Faculdade São Braz. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

### **POLYANE PRIMO**

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências Letras de Cornélio Procópio (2001). Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (2005). Especialista em Políticas Públicas para a Educação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2015). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2021). Membro do Grupo de Pesquisa “Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação”. Participante do Projeto de Pesquisa “Mapeamento das Políticas Públicas de Estado para a Educação: por uma educação pública, gratuita e de qualidade”. E-mail: polyane30@gmail.com ou polyane@seed.pr.gov.br

### **REGINALDO APARECIDO DA SILVA**

Licenciado em Filosofia pela Faculdade Bagozzi; Bacharel em Administração pela Unipar (Universidade Paranaense); Especialista em

Filosofia Moderna e Contemporânea: aspectos éticos e políticos pela UEL (Universidade Estadual de Londrina) e Mestrando pelo PPedu da UEL. Participante dos grupos de pesquisa: Proege (Programa de Estudos em Currículo e Gestão da Educação) e do GP (Políticas Educacionais). Atua na Educação Básica da rede estadual de Ensino, atualmente como diretor geral do Colégio Estadual Albino Feijó Sanches em Londrina/Pr. Email: regiapsilvaadm@gmail.com;

### **RODRIGO ALEXANDRE CAVALARINI FAUSTINO**

Graduado em Administração e Pedagogia, especialista em Recursos Humanos, Gestão Escolar, Psicopedagogia e Educação Infantil, Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Integrante do grupo de pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação. E-mail: rodrigofaustino@gmail.com

### **ROSÁRIA CORDEIRO BERNARDO FILIPPI**

Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, especialista em educação especial pela mesma universidade, Mestre em Educação pela Universidade estadual de Londrina. Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná. E-mail: rchsaria@gmail.com

### **ROSILENE APARECIDA MOREIRA MOLINI**

Graduada em Pedagogia também pela Unopar (2000). Especialista em Orientação, Supervisão e Administração Escolar pela Universidade Norte do Paraná - Unopar (2002) e em Educação Infantil pela Unifaesp (2012). Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina.

### **SILVIA ALVES DOS SANTOS**

Doutora pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Associada no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina na área de Políticas Educacionais, Estado e Sociedade. E-mail: sillalves@uel.br

### **WALÉRIA PIMENTA MARTINS SILVA**

Graduada em Pedagogia (UEL). Especialista em Gestão e Práticas em Recursos Humanos (PUC), Educação Infantil e Alfabetização (FATEC). Mestranda em Educação (UEL). Grupo de Pesquisa – Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Londrina.

Esta obra foi elaborada por um coletivo de pós-graduandos do Mestrado e Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL (PPEdu), integrantes do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, que tem fundamentado suas análises no método materialista histórico-dialético, com o objetivo de contribuir com as discussões e produção do conhecimento que contemplam as políticas educacionais a partir dos eixos “Trabalho”, “Método”, “Políticas Educacionais” e “Gestão Educacional”.

#### CAMILA APARECIDA PIO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Cornélio Procopio/ UENP/CP. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Participante do Grupo de Pesquisa “Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação”, da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: camila.aparecidapio@uel.br

#### EDMÉIA MARIA DE LIMA

Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais (UEL). Licenciatura em Pedagogia (UEL). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação e do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio Uel. E-mail: edmeialima6@gmail.com

#### ELIANE CLEIDE DA SILVA CZERNISZ

Graduada em Pedagogia pela UEL, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Doutora em Educação pela UNESP/Marília. É líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação da UEL. E-mail: eczernisz@uel.br

# PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS:

contribuições para o debate

**E**m tempos de ataques à educação pública vivenciados desde o Golpe de 2016, discutir as políticas educacionais se constitui numa necessidade, ao mesmo tempo, num espaço de resistência. Esta coletânea intitulada “Pesquisa em Políticas Educacionais: contribuições para o debate” reúne treze artigos escritos por pós-graduandos e egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL (PPEdu), linha “Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação”, núcleo de Políticas Educacionais e professores do Departamento de Educação e PPEdu. Fruto de discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, tem como objetivo contribuir com as discussões das políticas educacionais, considerando-se a conjuntura internacional e nacional, os retrocessos políticos que descaracterizam a escola pública, mas também a possibilidade de pensar caminhos para a reconstrução de uma educação de qualidade social, que vise a emancipação humana.

ISBN 978-65-5046-021-1



9 786550 460211 >