

# Políticas Educativas:

pesquisas e debates atuais

Volume 1

Jamile Santinello  
Poliana Fabíula Cardozo  
Jefferson Olivatto da Silva  
Marcos Gehrke  
Organizadores

apprehendere  
editora



Poliana Fabíula Cardozo  
Jamile Santinello  
Jefferson Olivatto da Silva  
Marcos Gerkhe  
*Organizadores*

Políticas educacionais: pesquisas e debates atuais

1ª edição

Guarapuava  
Apprehendere  
2021

## Conselho Editorial

---

Ademir Nunes Gonçalves  
Ernando Brito Gonçalves Júnior  
Marcelo Costa  
Saulo Rodrigues de Carvalho

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária responsável: Vânia Jacó da Silva CRB 1544-9

---

P769 Políticas educacionais: pesquisas e debates atuais /  
Organizado por Poliana Fabíula Cardozo et al.– Guarapuava:  
Apprehendere, 2021.  
168 p.; pdf 1668 kb: ebook..

Bibliografia  
ISBN 978-65-88217-31-3

1. Educação. 2. Políticas Públicas. 3. Política Nacional. I. Santinello,  
Jamille. II. Silva, Jefferson Olivatto da. III. Gerkhe, Marcos. IV. Título.

CDD 20. ed. 379.121

---

## FICHA TÉCNICA

---

Capa: Bianca Emanuely Horbus Pinheiro

Imagem da capa: canva.com

Diagramação: Luciano Ortiz

Editores: Isis Lenoah Ortiz e Luciano Ortiz

---

2021  
APPREHENDERE  
(42) 3304-0263  
Av. Manoel Ribas, 2028  
Sala 01 - Centro - Guarapuava - PR  
www.apprehendereeditora.com  
Todos os direitos reservados

apprehendere  
editora

## APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, com início das atividades em 2011, com o nível de Mestrado, com aproximadamente 20 vagas, categorizando a nota 3 pela Capes, e em 2020 houve a primeira seleção do nível de Doutorado, endossando-se que na última avaliação nota avaliativa se deu para **4**, a partir de um processo árduo, mas que o resultado foi extremamente positivo .

A Pós-Graduação em Educação possui duas linhas de estudos, sendo a linha 1 sobre as **Políticas Educacionais, História e Organização da Educação**, “Esta linha de pesquisa investiga, sob uma diversidade de perspectivas teórico-metodológicas, o fenômeno educativo em suas dimensões históricas, filosóficas, antropológicas e sociológicas, bem como analisa as políticas educacionais, suas interfaces com as dinâmicas do capital, do Estado e da sociedade civil, e a gestão educacional em contextos escolares e não-escolares, com ênfase também para as questões da inclusão<sup>1</sup>”. E, a linha 2, intitula-se **Educação, Cultura e Diversidade**, e que esta “investiga, sob uma diversidade de perspectivas teórico-metodológicas, a educação e sua relação com a cultura e a sociedade, caracterizada fundamentalmente pela expressão/produção das diversidades no âmbito educacional. Esse é um tema que se destaca num contexto de tensão entre as diferenças e desigualdades, considerando que os processos educativos se desenvolvem numa sociedade permeada por mudanças e contradições entre a reivindicação, o estabelecimento e a consolidação de direitos”<sup>2</sup>.

O PPGE, em número, contabilizou-se que no ano de 2021 há no rol de docentes, 22 professores (permanentes e colaboradores), com 95 alunos regularmente matriculados, e até 2020, foram 153 defesas (início em 2014). O programa, torna-se imprescindível para discussões acerca da Educação e suas nuances, no sentido de estabelecer um espaço democrático e dinâmico para as ciências humanas, agregando-se

professores/pesquisadores dos campi de Guarapuava e Irati, lotados nos departamentos de Pedagogia (Campus Santa Cruz - Guarapuava e campus de Irati), Educação Física (campus de Irati), Letras (campus de Irati), História (campus de Irati), Turismo (campus de Irati), Geografia (campus de Irati), Filosofia (campus

---

<sup>1</sup> <https://www2.unicentro.br/ppge/>

<sup>2</sup> <https://www2.unicentro.br/ppge/>

Santa Cruz - Guarapuava), Artes (Campus Santa Cruz – Guarapuava) e Secretariado Executivo (Campus Santa Cruz - Guarapuava) sendo que sua grande maioria com titulação de doutor em Educação” (SUCUPIRA, 2021, p.1)<sup>3</sup>.

Em 2020, a sociedade mundial fora acometida, com o isolamento social, pelo vírus da Covid 19, e o PPGE, seguindo as orientações sanitárias do governo federal, estadual e as decisões do COU/UNICENTRO, não realizou atividades presenciais desde meados de março de 2020. O Colegiado do PPGE/UNICENTRO decidiu, em reunião do dia 20 de março de 2020 pela realização de aulas e outras atividades de modo remoto, pela via do instrumento Google Meet, que foi disponibilizado em módulo institucional pela UNICENTRO, de modo que todas as aulas foram gravadas, bem como as bancas também poderiam ser gravadas. Assim, as atividades essenciais do PPGE/UNICENTRO ocorreram de modo remoto. Mantivemos uma reunião mensal com o Colegiado do Programa de modo ampliado para todos os professores e com representação dos discentes, mantendo, com isso, permanente diálogo de avaliação da situação. As aulas remotas ocorreram também no ambiente virtual Google Classroom, paralelamente ao Google Meet, para a organização das atividades das disciplinas. As avaliações sobre as aulas foram positivas por parte dos discentes e dos professores, sem que isso leve a uma adoção acrítica deste formato, que somente tem o viés da urgência. Houve participação maciça dos discentes nas aulas. Não diagnosticamos problemas de acesso entre os e as mestrandos e mestrandas” (SUCUPIRA, 2021, p.2)<sup>4</sup>.

A presente apresentação tem como objetivo identificar que a presente obra científica, envolvendo-se professores do PPGE conjuntamente com os egressos e orientandos, no sentido de estabelecer a coletânea em 2 (dois) ebooks com distribuição gratuita, para que corroborem para o processo de disseminação de informações de forma que alcance a quem tiver interesse na área de Educação. O primeiro volume vinculou-se à linha 1, contendo 12 capítulos, intitulado: Políticas educacionais: pesquisas e debates atuais, e o segundo, da linha 2, com título: Práticas e saberes pedagógicos: dimensões da educação brasileira, com 26 capítulos, subdivididos em: parte 1- Diversidades, identidades e poderes; parte 2- Educação infantil e alfabetização; parte 3 - Tecnologias e Educação; e parte 4- Processos inclusivos e educação especial.

---

<sup>3</sup> Relatório do Sistema Sucupira- PPGE/Unicentro.

<sup>4</sup> Relatório do Sistema Sucupira- PPGE/Unicentro.

Portanto, o Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, a partir dessa coletânea, pretende instigar os leitores na aquisição de informações relevantes à Educação, em especial, vinculados às políticas educacionais até saberes docentes, propondo inquietações e reflexões do que respostas certas e diretas, pois as interconexões ocorrem de forma não estanque, mas dinâmicas e alternativas, viabilizando-se conjecturas atuais para uma sociedade em constante transformação.

Boa leitura!!!

Poliana Fabíula Cardozo  
Jamile Santinello  
Jefferson Olivatto da Silva  
Marcos Gerkhe

*Organizadores*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA.....	10
PRINCÍPIOS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO.....	23
A EVASÃO NO ENSINO MÉDIO EM DIMENSÃO BIOGRÁFICA: REFLEXÕES POSSÍVEIS A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO.....	36
ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	50
FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA DA GÊNESE A PRÁTICA: UMA BREVE ANÁLISE.....	63
PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA E BIBLIOTECA ESCOLAR NO BRASIL (1987 – 2018).....	75
TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS BOLETINS DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA.....	87
CARACTERÍSTICAS E FUNCIONAMENTO DA LINHA 1 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS, HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO PPGE/UNICENTRO: BREVES APONTAMENTOS.....	101
CONTRIBUIÇÃO VOLUNTÁRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA ATUALIDADE: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS.....	116
PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	128
TECNOLOGIA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DA ESCOLA DE FRANKFURT.....	141
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD: UMA DISCUSSÃO A RESPEITO DA DEMOCRATIZAÇÃO OU UMA EXPANSÃO MERCANTIL?.....	154

## INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), organizada em duas linhas de pesquisa, agrega estudos em diferentes temáticas, questões, problemáticas que envolvem o cenário educacional brasileiro. A linha de Políticas Educacionais, História e Organização de Educação tem investigado esses fenômenos sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, sempre com enfoque nas políticas educacionais e suas interfaces com a dinâmica do capital, do Estado e da sociedade civil.

Portanto, queremos apresentar para os leitores e as leitoras a obra intitulada “**Políticas educacionais: pesquisas e debates atuais**”, organizada no contexto pandêmico da Covid 19 que, atingiu terrivelmente todas e todos, alterou as políticas educacionais, precarizou a educação pública e ceifou milhares de vidas.

A coletânea, vinculado do volume 1, reúne doze capítulos resultantes das pesquisas realizadas no programa no último período. Os trabalhos abordam temáticas como as políticas educacionais do Ensino Médio, a escola sem partido, a BNCC e o PNAIC, o trabalho voluntário na escola, a educação a distância, a leitura e os livros, as tecnologias educacionais, as pesquisas e produções do PPGE, a pedagogia socialista.

O capítulo I, **Reforma do Ensino Médio no contexto do projeto pedagógico da confederação nacional da indústria**, Guilherme Antunes Leite e Alessandro de Melo produzem uma crítica da ação empresarial da Confederação Nacional da Indústria - CNI, na Reforma do Ensino Médio - REM. Trazem os fundamentos gerais das reformas educativas de caráter neoliberal, bem como analisam o projeto pedagógico da CNI, e, por fim, analisam o documento Mapa Estratégico da Indústria - MEI 2018-2022. Concluem sobre o fato de que as políticas educacionais são momentos da luta de classe política e que, neste sentido, a educação marcada pelo empresariamento, torna-se uma forma de mercadoria, e reduz os horizontes da formação humana da juventude para uma formação unilateral, marcada pela formação do capital humano, adaptada aos momentos de crise estrutural do capital.

O capítulo II, **Princípios do movimento escola sem partido**, Paulo Augusto Mierjam e Alessandro de Melo realizam um exercício de hermenêutica crítica referente aos nove fundamentos do Movimento Escola Sem Partido - MESP, que ganhou o centro das atenções e preocupações devido ao caráter reacionário das ideias propostas em projeto de lei que tramita no Congresso Nacional e em várias regiões do Brasil. Procura-se



demonstrar as contradições, incoerências e distorções do MESP em relação com a legislação vigente, especialmente a Constituição Federal. Nos alerta para a defesa da escola pública laica e republicana ameaçada atualmente, inclusive pelo avanço das escolas cívico-militares.

O capítulo III, **A evasão no ensino médio em dimensão biográfica: reflexões possíveis a partir de um estudo de caso**, Emanuely Peplinski e Alessandro de Melo analisam o fenômeno da evasão escolar no ensino médio em Guarapuava. Trabalha-se na perspectiva biográfica, que abrange a análise deste fenômeno nas seguintes dimensões: a dimensão biográfica-subjetiva, a dimensão político-institucional e a dimensão sócio-histórica. Além da análise da literatura, o texto apresenta as representações dos sujeitos da pesquisa sobre cada uma destas dimensões. O texto chama a atenção para a preocupante situação da exclusão da juventude brasileira de um processo de escolarização densa, de qualidade e suficiente para que possam enfrentar a vida social de forma digna.

No capítulo IV, **Contribuição voluntária nas escolas públicas na atualidade: conceitos e características**, Joseli Aparecida V. Guimarães e Michelle Fernandes Lima, conceituam e caracterizam a prática da *contribuição voluntária* nas escolas públicas municipais do município de Irati no estado do Paraná (PR). Essa temática foi objeto de estudo na dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste.

No capítulo V, **Características e funcionamento da linha 1 - políticas educacionais, história e organização da educação do PPGE/UNICENTRO: breves apontamentos**, Luciane Chimel e Michelle Fernandes Lima caracterizam a Linha 1- *Políticas Educacionais, História e Organização da Educação*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO) no contexto das pesquisas em políticas educacionais.

No capítulo VI, **Produção acadêmica sobre as políticas de avaliação da alfabetização a partir da base nacional comum curricular (BNCC)**, Graciele Lipsuch e Michelle Fernandes Lima Lima, **apresentam** as principais alterações nas políticas de avaliação para alfabetização do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º, 2º e 3º anos) a partir da BNCC.

O capítulo VII, **Fundamentos da pedagogia socialista soviética da gênese a prática: uma breve análise**, Daniele Terezinha de Lima Baitel e Marcos Gehrke, apresentam os fundamentos da Pedagogia Socialista Soviética, dando ênfase para Krupskaja, uma das principais pedagogas Russas, intelectual orgânica, militante de uma educação para emancipação

humana e grande articuladora ente teoria e prática do ensino politécnico e da conjunção do ensino com o trabalho produtivo.

O Capítulo VIII, **Estratégias de leitura na formação continuada de professoras alfabetizadoras**, de Aline Maiara Zoletti e Marcos Gehrke, analisa as estratégias de leitura e o uso do acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em São João, Paraná, situando esse Programa no cenário das políticas educacionais de livro, leitura e formação de alfabetizadoras e nas estratégias de leitura que propõe e aquelas vivenciadas na prática pedagógica, a partir de pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas.

O capítulo IX, **Panorama das políticas públicas de leitura e biblioteca escolar no Brasil (1987 – 2018)**, de Luvisa e Marcos Gehrke trata das políticas públicas de leitura, livro e biblioteca escolar. Nesse trabalho realizam um mapeamento e analisam as políticas de biblioteca escolar e leitura no Brasil. A trilha metodológica da pesquisa tem caráter bibliográfico que tratam sobre o objeto, bem como análise documental de políticas, portarias, decretos e programas. Demarcam que a questão da leitura tem sido pauta de discussões e debates no âmbito educacional, mas evidenciam que mesmo com avanços na legislação, a política e as práticas ainda deixam a desejar.

No capítulo X, **Trabalho e educação: uma análise dos Boletins de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, Gleison da Silva, Erika Elias do Nascimento e Marcos Gehrke analisam a concepção de trabalho e educação nos documentos do MST. Destacam que o Movimento tem produzido sua biblioteca e nela verificaram a coleção de Boletins de Educação, com 15 edições, as quais foram descritas e analisadas.

No capítulo XI, **Tecnologia e a Base Nacional Comum Curricular**: reflexões a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, Adonias Nelson da Luz e Luciane Neuvald analisam a tecnologia para além de sua utilização como um artefato pedagógico. Os autores problematizam a tecnologização ampliada da vida, que aumenta ainda mais o peso da totalidade sobre os indivíduos e a socialização da semiformação.

O capítulo XII, **Educação a distância – EAD**: uma discussão a respeito da democratização ou uma expansão mercantil?, de Patrícia Maria Bonato e Marisa Schneckenberg apresenta uma discussão da metodologia pedagógica utilizada na modalidade de EaD, podendo ser um modelo internacional ou um modelo construído a partir da educação brasileira.

## REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA

Guilherme Antunes Leite<sup>5</sup>  
Alessandro de Melo<sup>6</sup>

### INTRODUÇÃO

O texto é o resultado parcial da pesquisa de mestrado que versou sobre a relação do empresariado industrial reunido na Confederação Nacional da Indústria – CNI, com a Reforma do Ensino Médio – REM. O objetivo é analisar os fundamentos das reformas educativas neoliberais e como estas reformas são motivadas e, objetivamente, refletem os esforços desta fração burguesa (BOITO JÚNIOR, 2019), no processo de pressão social exercida perante o Estado brasileiro. Neste contexto, o recorte da pesquisa aqui apresentada enfoca os aportes da CNI especificamente presentes no documento Mapa Estratégico da Indústria – MEI 2018-2022, como síntese do projeto industrial para a educação básica.

A metodologia utilizada na pesquisa consistiu em análise documental e bibliográfica, tendo como fundamento teórico o materialismo histórico, que tem como objetivo analisar criticamente o movimento da realidade em uma sociedade contraditória e classista, caracterizada pela presença de lutas de classes de caráter econômico e político (POULANTZAS, 2019). No caso desta análise, a presença dos industriais brasileiros na REM sintetiza esta luta de classes de caráter político, no sentido de produzir uma hegemonia sobre o que seria um projeto educativo adequado para toda a sociedade, ou seja, escondendo seu caráter classista e o entregando socialmente como um projeto para toda a sociedade.

O texto está dividido em três partes. Na primeira parte tratamos dos fundamentos da reforma educativa neoliberal, cuja presença empresarial e pela mediação do Estado, torna a educação, que é um serviço social, em mercadoria. Na segunda parte nos aproximamos do objeto desta pesquisa, que é a análise do projeto pedagógico da CNI, cujos fundamentos se referem à formação da juventude adaptada e adaptável ao momento de crise estrutural, que demanda o acento ideológico no individualismo, ou seja, na formação de uma cidadania cosmopolita e performática (MELO; MAROCHI, 2019). Na terceira e última parte analisamos

---

<sup>5</sup> Mestre em Educação (PPGE-UNICENTRO). Professor Colaborador do Colegiado curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Integrante do Grupo de Pesquisa em Trabalho Educação e História – GETEH. E-mail: profguilhermeleite@gmail.com

<sup>6</sup> Doutor em Educação (PPGE-UFPR). Professor Associado do Departamento do curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Líder do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e História – GETEH. E-mail: alessandrodemelo2006@hotmail.com

especificamente o MEI 2018-2022, trazendo de forma objetiva as ações práticas que realizou e realiza a CNI para levar adiante seu projeto de pressão por uma REM que seja próxima dos seus objetivos.

## **EDUCAÇÃO E CAPITAL: APONTAMENTOS SOBRE A REFORMA EDUCATIVA NEOLIBERAL**

A educação escolar institucionalizada por meio das mediações do Estado burguês, garante a formação necessária da força de trabalho para a máquina produtiva e ao mesmo tempo, a transmissão de valores, que asseguram a dinâmica de reprodução da sociabilidade capitalista, ou seja, a educação escolar por sua condição e essência nas bases de constituição do processo de trabalho no capitalismo está a serviço do capital pela cooptação da subjetividade (formação de valores) e perpetuação da exploração dos seres humanos por meio do trabalho abstrato - assalariado. (MACENO, 2017).

Essa concepção de educação e educação escolar na sociabilidade do capital, sobretudo no modo de produção capitalista, permite compreender os motivos que levam à instauração de uma reforma empresarial na educação básica, assim como, a necessidade e interesse numa REM, no contexto e especificidade da educação brasileira. Esse interesse pode ser observado desde as reformas educativas do Estado neoliberal no Brasil a partir da década de 1990, em que o país em Conferência Mundial de Educação, financiada e promovida pelo Banco Mundial – BM, assume o compromisso de universalização da educação para todos (2004; MENDES SEGUNDO, 2004; FREITAS, 2018).

Vale lembrar que o período da década de 1990 no Brasil é o marco de uma nova reorganização do trabalho dentro dos limites de produção e reprodução do modo de produção capitalista. A década posta em discussão, foi o período crucial do processo de acumulação flexível do capital, sob a égide do sistema toyotista<sup>7</sup> concomitante com a crise do sistema fordista de gestão e produção do trabalho. Em âmbito geral, Harvey (1992, p. 140), afirma que a acumulação flexível,

é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção

---

<sup>7</sup> O sistema toyotista emergiu dos experimentos, na empresa Toyota, empreendidos entre 1947 e o início dos anos 1970 no Japão, por Kiichiro Toyota e Taichii Ohno: o primeiro, presidente –fundador; o segundo, engenheiro industrial da empresa. É lícito frisar, porém, que esses experimentos germinaram em meio a particulares relações de trabalho japonesa da época (ANTUNES, 2017, p. 65).

inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviço financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como em regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

A Reforma do Ensino Médio - REM, como uma síntese destas políticas neoliberais do período hodierno, enfoca na formação de subjetividades flexíveis e adaptáveis ao período de crise social e do trabalho, bem como na formação da força de trabalho dos estudantes da classe trabalhadora. A partir das intencionalidades do Estado burguês, tal formação assume um perfil que, para Amorim e Santos (2016, p. 136, grifo nosso):

Trata-se de um novo perfil do trabalhador, diferente daquele que aprendia uma função de manuseio da máquina e a desenvolvia durante toda a sua vida. **Agora o mercado necessita de força de trabalho tecnicamente especializada e de indivíduos que tenham formação polivalente, que saibam resolver problemas, que realizem tarefas diversas e tenham facilidade de transitar de um emprego a outro, é o fim da estabilidade que existia anteriormente.**

O que se entende a partir da argumentação das autoras, é que a REM sob contexto e complexidade de uma crise do sistema sociometabólico do capital, age adequando/adaptando a formação subjetiva dos jovens do Ensino Médio para uma formação tal qual as relações de trabalho determinam no atual contexto e conjuntura político-econômica da contemporaneidade brasileira, em que temos um apelo neoliberal para a privatização de serviços públicos e aproximação do setor privado na gestão da educação básica, fato esse que fica evidente nas proposições dispostas nos documentos dos industriais para a educação básica do país, sobretudo as orientações para um novo Ensino Médio.

Pensar no projeto de reforma empresarial da educação é considerar que a educação assume declaradamente caráter de mercadoria. Freitas (2018) salienta que o processo de reforma empresarial tem seu início na década de 1990 na América Latina e no Brasil, por influência do liberalismo mundial dos anos de 1930 a 1970, sob o prisma do Estado de bem-estar social,

baseado numa concepção desenvolvimentista do capitalismo, que encontrou na década de 1980 o ápice do desenvolvimento nos Estados Unidos. Esse movimento teria influenciado o avanço das políticas de Estado neoliberal no contexto brasileiro. Decorrente disso, foi a partir de 1990 que o Brasil passa a ter seu efetivo compromisso com a democracia disfarçada de instauração do livre-mercado (FREITAS, 2018).

Feitas essas primeiras exposições e argumentações a respeito do movimento de reformas neoliberais da educação básica brasileira, vamos na sequência dar ênfase na discussão do projeto pedagógico da CNI. Uma vez, que o pensamento pedagógico da burguesia industrial, é o foco de nossas reflexões.

### **O PROJETO PEDAGÓGICO DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA**

O movimento empresarial da educação coloca a formação da classe trabalhadora sempre a serviço da reprodução das relações sociais. Salienta-se que o projeto pedagógico da burguesia industrial, especificamente da CNI, só pode ser compreendido quando nos reportamos para a totalidade na qual esse se insere, ou seja, esse projeto acompanha uma lógica histórica da sociedade de classes, que tem seus limites no âmbito da sociabilidade do capital, e seu desenvolvimento sociometabólico, por outras palavras, a reprodução das relações existentes entre capital, trabalho assalariado e Estado.

Para Melo (2010, p. 65), é necessário considerar que:

**A análise do projeto educacional da burguesia industrial brasileira não pode ser apartada do seu projeto de sociedade.** A ênfase na educação básica, na formação de habilidades genéricas para os trabalhadores e a sua inserção como elemento para a competitividade, aos moldes da teoria do capital humano revisada, é parte desta concepção funcionalista de sociedade, em que desigualdade se transforma em diferenças, em que classes sociais são substituídas pelo acento nas subjetividades. Por este caminho apreende-se o perfil do trabalhador que se quer formar para os interesses da burguesia industrial: **um trabalhador que não se compromete como elemento de classe, mas apenas consigo mesmo e com a empresa** (Grifos nossos).

Desta forma, o projeto pedagógico da burguesia industrial pretende, a partir da REM, retomar a Teoria do Capital Humano – TCH, que se trata em linhas gerais do: “[...] conhecimento e habilidades que permitem às pessoas

produzir trabalho que cria valor econômico” (SPRING, 2018, p. 17), e assim, delinear a formação de competências e habilidades necessárias para manutenção da máquina produtiva e, ao mesmo tempo, legitimar as relações sociais por meio de ideologias tais como a meritocracia, o empreendedorismo, que vimos denominando como a formação da performatividade e do cosmopolitismo (MELO; MAROCHI, 2019).

Nesse sentido, o projeto pedagógico da burguesia industrial pleiteia a universalização da educação básica, com intuito de articular a formação necessária para a indústria. Nesse projeto o elemento central será a formação das competências e habilidades necessárias para o domínio mínimo dos elementos lógicos de leitura, escrita e cálculo, além da resolução de problemas.

Desta forma, a educação como complexo social fundado pelo trabalho, cumprirá a função que lhe é historicamente designada, ou seja, possibilitar a reprodução social dos valores e interesses da classe dominante. Por isso a constante recondução e reorganização das políticas para a educação básica na contemporaneidade, sendo as dinâmicas e mutações do modo de produção responsáveis por determinar a forma como se dá a organização dos processos educativos.

Na contemporaneidade, as relações e condições existentes entre trabalho e educação, sob essa lógica de reprodução social tem se dado de forma cada vez mais precária, como aponta Cavalcante (2014, p. 124), para compreender que:

Para essas relações e condições de trabalho é necessário formar um trabalhador que esteja sujeito a essas novas condições, que invista em sua empregabilidade, que seja um empreendedor, que seja capaz de adaptar-se a situações diferentes entre outras. Trata-se, como estamos tentando demonstrar, de uma organicidade entre proposta de reforma e proposta de educação, uma precariza o trabalho, a outra prepara o trabalhador para adaptar-se a este trabalho precário.

Em resumo, em uma sociabilidade que tem uma precarização intensa do trabalho, ou mesmo a inexistência (desemprego/subemprego), a educação escolar, sobretudo a educação escolar ofertada pelo Estado burguês, disposta para a classe trabalhadora, tem como fim a adaptação e consentimento das pessoas a esta forma societária precária. Deste modo, as proposições da REM operacionalizam a formação escolar precária para um mundo do trabalho precário e em crise.

O projeto pedagógico dos industriais para a educação básica corrobora com a lógica de acumulação capitalista por meio da extração de mais-valia, via formação da força de trabalho e subjetividade necessária para a exploração do trabalho assalariado posterior, ou melhor, o trabalho precarizado. Nesse processo a educação cumpre a função de reprodução social, sendo em seu limite apenas um dos meios da burguesia se reproduzir como tal.

Nesse sentido, conforme apontado por Melo e Marochi (2019), o projeto pedagógico dos empresários para a educação básica, visa formar um cidadão capaz de tornar-se também o sujeito performático e cosmopolita, entendidas essas duas categorias como as que constituem o sujeito que se conforma com a lógica meritocrática da educação institucionalizada pelo Estado na sociabilidade do capital.

Advindo desse projeto pedagógico aqui discutido, a formação dos estudantes da classe trabalhadora perpassa pela formação de uma educação para as permanentes adequações às demandas do capital. Sobre esta situação, importa destacar a forma que a educação proposta pela burguesia afeta a vida das pessoas que vivem do trabalho, tema abordado por Amorim, Jimenez e Bertoldo (2017, p. 91, grifos nossos), que asseveram que:

o projeto atual de educação da burguesia para a classe trabalhadora elege uma educação para o trabalho pautada pelo desenvolvimento da competência empreendedora do indivíduo, disseminando a ideia de que a grande massa de trabalhadores desempregados (seja porque foram demitidos, seja porque nem se quer tiveram acesso ao emprego) pode redimir-se através do empreendedorismo individual. **A relação que o capital estabelece com a educação por meio das políticas estatais revela que a saída encontrada no momento é preparar a juventude sem perspectiva de emprego (ou de trabalho assalariado) para o desemprego ou o subemprego** (em atividades terceirizadas, geralmente, pela via de contratos temporários e de baixo valor remunerativo).

Compreende-se que a educação da classe trabalhadora, no contexto da REM, integra parte de um projeto formativo que tem como foco a submissão da formação da classe trabalhadora às demandas do capital e do trabalho. Ou seja, a REM operacionaliza e legitima o projeto burguês de formação para o trabalho que se desenha no país ao longo de três décadas.

A seguir analisar-se-á as proposições para a educação básica, sobretudo para o Ensino Médio, conforme disposto no documento Mapa



Estratégico da Indústria – MEI 2018-2022, produzido pela CNI e publicado em 2018. Esta análise possibilita chegar ao entendimento da problemática central nesse estudo, que é compreender as intenções da CNI para com a formação da juventude a partir da REM.

## **MAPA ESTRATÉGICO DA INDÚSTRIA 2018-2022 E REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

O MEI 2018-2022 é um documento que se elabora desde uma perspectiva de delineamento das ações de uma fração burguesa que tende a pressionar para obter a hegemonia em determinados temas sociais, políticos e econômicos. Neste sentido, deixa claro que as empresas e os empresários terão destaque no processo de mobilização do avanço das reformas sociais. Isso fica evidente, no caso da educação, quando vários autores demonstraram que o processo de reforma educativa posto no país hoje é um projeto gestado a partir dos interesses do empresariado brasileiro (MELO, 2010; DOMIGUES; 2017; D'AVILA, 2018; SAKATA, 2018).

Sobre a reforma empresarial da educação no Brasil e sua atual conjuntura, escreve Freitas (2018, p. 29):

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola.

Percebe-se que a educação proposta pelo empresariado neste período integra o projeto de disputa ideológica que desresponsabiliza o Estado da gestão/administração da educação enquanto direito, corroborando para a sua privatização (DOMINGUES, 2017).

Retomando a análise do MEI 2018/2022, é notório que para os industriais da CNI: “[...] o crescimento da produtividade depende da qualidade do ensino” (CNI, 2018, p. 29), ou seja, bem aos moldes da TCH, elaboram uma ideologia na qual relaciona diretamente, sem mediações, a relação entre educação e desenvolvimento. Salienta-se que sob esta perspectiva a maior ênfase deve-se dar na articulação do Ensino Médio com a

formação profissional, e ainda com maior destaque, apontam a necessidade de uma agenda de reformas para o ensino superior (CNI, 2018).

É evidente que os industriais enxergam a educação como um fator de produção. Nesse sentido a projeção do MEI 2018-2022, é de que, no ano de 2022:

A qualidade da educação básica se eleva. Há maior oferta de engenheiros e tecnólogos e se amplia a formação profissional concomitante com o ensino médio e com a educação de jovens e adultos. As empresas ampliam o investimento em capacitação da mão de obra. A melhor oferta de capital humano promove a produtividade e a inovação (CNI, 2018, p. 76).

Sobre isso, em uma perspectiva crítica, escreve Laval (2004, p. 44) que:

A instituição escolar, no seu conjunto, conheceu, como em outras instituições, mas com uma intensidade excepcional, uma verdadeira “transferência tecnológica”, que preparou as reformas de inspiração liberal. Todo o léxico que acompanha o “pensamento-gerencial” pode supostamente ser aplicado à ação educativa em todas as suas dimensões.

Diante disso, pode ser observado como pretexto da reforma educativa o pensamento-gerencial, dando caráter mercadológico a um direito social, que então torna-se um “negócio”. Assim, acredita-se que o desenvolvimento competitivo, global e sustentável só será possível por meio do desenvolvimento tecnológico e de capital humano adequado. Desta forma, fica incumbido à escola a responsabilidade de formar sujeitos com esse perfil flexível de aprendizagem e adequação às demandas do setor produtivo, por outras palavras, do capital.

Com efeito, no MEI 2018-2022 da CNI são elencadas algumas ações e iniciativas para que o Brasil consiga atingir o máximo desenvolvimento competitivo e sustentável. Destacamos as ações no âmbito educacional:

1. Implantação da Base Nacional Comum Curricular;
2. Promoção da formação continuada de docentes;
3. Implantação de modelos de gestão escolar;
4. Difusão de metodologias e tecnologias com ênfase em STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Matemática + Arte/design);
5. Implantação do novo ensino médio com prioridade para a integração com a educação profissional;

6. Realização de parcerias entre as redes de educação profissional e de educação básica;
7. Ampliação da aprendizagem profissional para alunos do ensino médio;
8. Proposição de novo modelo educacional na educação de jovens e adultos;
9. Promoção da formação continuada para professores e gestores na educação de jovens e adultos (CNI, 2018, p. 79).

Notemos que essas ações consolidam o projeto de reforma educativa dos industriais, proposto e disposto no MEI 2018-2022. Podemos considerar que a ação 4 relaciona-se diretamente com o tipo de formação pretendida pelos industriais com foco e especificidade para o Ensino Médio; já as ações 1, 5 e 7 materializam-se como a reforma empresarial da educação e a objetivação do currículo no controle e disputa político-econômico e ideológico irá se desenhar. As ações 2, 3, e 9 corroboram com a formação empresarial para os gestores, legitimando a ideia de que para os reformadores empresariais a ineficiência da educação está na má gestão da escola e dos sistemas de ensino (FREITAS, 2018). A ação 6 vai ao encontro do financiamento educacional e abre brechas para a atuação das parcerias público-privado; e a ação 8 diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, também sob princípios da reforma empresarial da educação (FREITAS, 2018).

As ações estabelecidas pela CNI em seu MEI 2018-2022, evidenciam que a educação básica do país se projetou tal qual as presunções da própria burguesia. Isso fica claro ao compreendermos que a aprovação da REM, pela Lei 13.415/2017, e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCC/EM, são ações nas políticas educacionais que partem primordialmente das intenções da burguesia, ou seja, por meio delas é possível ver objetivados os movimentos de pressão desta fração burguesa no campo da luta de classes política (BOITO JÚNIOR, 2019; POULANTZAS, 2019).

Afirma-se assim que a partir das exposições feitas, que o limite do projeto pedagógico proposto pela burguesia para os jovens da classe trabalhadora, sob contexto da REM e no que condiz à agenda da CNI, é uma formação flexível, de sujeitos performáticos e cosmopolitas, ou seja, é a formação das competências e habilidades tal qual dispostas na BNCC do EM, como apontado por Silva (2008). Esta autora, ao estudar a organização e dinâmica das políticas curriculares para o EM, afirma que as competências e habilidades são articuladas à: “[...] necessidade de adaptar a escola às

mudanças ocorridas no mundo do trabalho, mas que, no interior dos textos normativos, adquirem muito mais o caráter de adaptação da formação a supostas e generalizáveis demandas do mercado de trabalho” (SILVA, 2008, p. 18).

Com isso, encerra-se esse estudo com a assertiva de que o MEI 2018-2022, produzido pela CNI como a agenda dos industriais para a educação básica, tem no seu limite a manutenção das classes sociais e a formação de força de trabalho tal qual seus setores necessitam, no intuito de um desenvolvimento competitivo, global e sustentável. Assim, o projeto formativo no limite da burguesia industrial para os jovens da classe trabalhadora é aqui entendido, como a formação escolar que não ultrapassa ou nem sequer atinge o horizonte da emancipação política cidadã burguesa.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreendemos que o projeto formativo da Reforma do Ensino Médio – REM homologada pela Lei nº 13.415/2017 consolida-se e torna-se legislação da Educação Básica, a partir das mediações do Estado brasileiro em relação às proposições e orientações do empresariado organizada pela Confederação Nacional da Indústria – CNI.

Historicamente no âmbito da organização da educação brasileira, as políticas educacionais são mediadas pelo Estado a partir das demandas e orientações advindas das frações burguesas, ou seja, ao destacarmos a CNI, afirmamos que a influência dessa fração está em alinhar a educação às demandas do setor produtivo que constitui a realidade do mundo do trabalho.

Para tanto, o projeto formativo da REM não só assumiu forma jurídica-política, mas também possibilitou a efetivação de um projeto educativo que se desenha no contexto do projeto de neoliberalização da educação brasileira, advindo dos acordos de cooperação econômica inicialmente firmados ainda nos anos de 1990, sob a ótica político-ideológica do imperialismo.

Entendemos que as bases estruturantes da sociabilidade capitalista se dão no fundamento da essência e radicalidade das relações entre capital e trabalho, pelo qual no complexo da reprodução social firma o contexto político-econômico no qual se engendra a educação em sentido estrito, institucionalizada na sociedade burguesa por meio de instituições escolares. Isso implica no desvelamento da realidade social do capitalismo, configurando o “assento social” no qual a educação estrita está fundada.

Assim, o Ensino Médio, com a finalidade de ser a etapa final da

Educação Básica, visa forjar a formação das forças de trabalho em potencial, para um mundo do trabalho que ano após ano é marcado por aumento dos índices de subemprego, desemprego e desalento, ou seja, diante da precarização do mundo do trabalho e, conseqüentemente, da vida social, a formação requerida do projeto pedagógico que integra o EM é a que garanta o consenso, as habilidades e competências necessárias para a performance de superação das adversidades da realidade da vida material em nível individual.

No que compete ao gerenciamento da educação, a fração burguesa do empresariado assume para si a responsabilidade de definir e propor qual é a educação ideal para o Brasil, no sentido de manter a funcionalidade social, para a qual servem diretamente os aportes da TCH, bem como ideologias meritocráticas, empreendedoras, cosmopolitas e performáticas, como foi aqui analisado.

Nesse caminho destacamos então o exemplo da CNI, que é a representante legítima da fração burguesa do empresariado industrial, que historicamente tem proposto ao Estado brasileiro um projeto pedagógico para a Educação Básica, e que desde 2013 tem centrado esforços em executar uma reforma no Ensino Médio. A CNI atua junto ao Estado como mecanismo de pressão da burguesia, ou seja, a Confederação corrobora para a pressão de que o projeto escolar da burguesia seja integrado como política de Estado pelas políticas de governo.

É diante desse contexto todo que a REM é assumida como prioridade pela CNI, e por isso, ela traduz o projeto pedagógico do empresariado nacional para a educação brasileira, sintetizado no documento MEI 2018-2022.

Neste sentido, concluímos com a intenção de que este estudo, bem como outros, possam ser ferramentas de análise crítica e proposições e ações de resistência à onda neoliberal que invade a educação pública, e, especialmente, que leva a formação da juventude ao calabouço do individualismo, à desesperança e ao abandono do ensino. Por fim, esperamos ter auxiliado na análise de que as políticas educacionais, dentre elas a REM, são momentos da luta de classes, e, por isso, os destinos destas políticas devem interessar a todos os educadores e educadoras.

A juventude deu uma resposta histórica nas ocupações de escolas em 2016, momento em que vimos a potência da escola como momento da resistência. A resposta institucional foi rápida, e levou à inércia rapidamente, ou seja, fez com que a escola voltasse ao seu “prumo” de reprodução social. É preciso mirarmos na juventude, na esperança e na ação de resistência!

Assim, retomemos a única solução que nos é possível enquanto

possível enquanto pesquisadores, ser político, professores e profissionais da educação da e para a classe trabalhadora: a luta! E, como diziam os jovens nas ocupações: “Para barrar a precarização: ocupação, ocupação, ocupação”!

## REFERÊNCIAS

- AMORIM; M.G.R.; SANTOS, M.E. de M. O caráter de classe da Reforma do Ensino Médio. *Revista Arma da Crítica*, Fortaleza, nº 7, p. 128 – 141. dez de 2016. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/7-%20o%20carater%20de%20classe%20da%20reforma%20do%20ensino%20medio.pdf>> acesso em 20 de mar 2017.
- AMORIM, M.G.R.; JIMENEZ, S.; BERTOLDO, E. Educação para o trabalho no Estado burguês: uma permanente adequação às demandas do capital. In: NEMERIANO, A.S.; BERTOLDO, E.; SILVA, R.C.; GUIMARÃES, V.J.B. (orgs.). *As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do estado e do capital em crise*. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.
- ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho?* Ensaios sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.
- BOITO JR, A. O uso do conceito de fração burguesa na análise da atuação política do empresariado e a burguesia interna no período atual. In: CAMPOS, P. H. P.; BRANDÃO, R. V. da M. (Orgs). *Dimensões do empresariado brasileiro: história, organização e ação política*. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 279-300.
- CAVALCANTE, R. *Educação para o trabalho precarizado: uma análise da reforma trabalhista como limite da proposta de educação da burguesia industrial*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. 139p.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022. Brasília: CNI, 2018.
- D'AVILA, J. B. *As Influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular*. Dissertação de mestrado (Educação). Unversidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. 2018. 131p.
- DOMINGUES, A. *A inserção do Grupo Positivo de ensino no sistema educacional público: a educação sob o controle do empresariado*. Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2017. 241p.

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

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

MELO, A. de. *O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. 258p.

MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. *Educação em Revista*. 2019. Vol. 35, p. 1-23. Disponível em: < [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-46982019000100431&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982019000100431&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) > acesso em 20 jan de 2020.

MENDES SEGUNDO, M. das D. M. *O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate*. 2004. Tese de Doutorado (Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará – UFC. 243p.

POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2019.

SAKATA, K.L.S. *Programa gestão para aprendizagem: a atuação da Fundação Lemann nas políticas de formação em redes municipais de educação*. Dissertação de Mestrado (educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, 2018. 207p.

SILVA, M. R. da. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

SPRING, J. *Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado*. Campinas: Vide editorial, 2018.

## PRINCÍPIOS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Paulo Augusto Mierjam<sup>8</sup>  
Alessandro de Melo<sup>9</sup>

### INTRODUÇÃO

Neste texto são analisados os princípios do Movimento Escola Sem Partido, que estão presentes no Anteprojeto de Lei da Câmara dos Deputados, proposto pela Deputada Bia Kicis (PSL-DF) em 2019, especificamente os nove princípios propostos neste Anteprojeto no Art. 1º. Ao realizar este movimento de análise, o objetivo é contemplar todos os princípios deste Movimento surgido em 2004 e popularizado a partir de 2014, fundado pelo Procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib.

O texto constitui-se em um exercício de hermenêutica crítica, que se fundamenta na leitura comparativa entre os dispositivos do Anteprojeto de Bia Kicis e outros textos legais, especialmente a Constituição Federal de 1988. Ao realizar este exercício colocamos às claras as contradições, incoerências e distorções do MESP, bem como esclarecemos os fundamentos ideológicos conservadores deste que se tornou um Movimento que ganhou projeção social e real importância política, a ponto de influenciar os destinos da educação brasileira.

### OS FUNDAMENTOS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Aquilo que fundamenta todas as linhas dos pensamento daqueles que desejam a implantação de uma Escola sem Partido, é expresso como sendo os seus “princípios”, naquilo que o fundador deste Movimento, o procurador Miguel Nagib, disponibiliza como “anteprojeto de Lei” a ser utilizado por parlamentares de todas as esferas e de todo o país, a fim de dar encaminhamento a um projeto nacional de condução da educação, e cuja versão atual é intitulada de *ESP versão 2.0*, o que segundo os dirigentes do movimento, se trataria de uma versão “melhorada” ou “evoluída”, da versão primeira deste projeto de lei, e será a versão que trataremos neste nestes apontamentos. O anteprojeto ESP 2.0 oferece em seu artigo primeiro os nove princípios que fundamentariam as relações educativas a partir de sua

---

<sup>8</sup> Pedagogo e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNICENTRO. Email: paulomierjam@gmail.com

<sup>9</sup> Doutor em Educação (PPGE-UFPR). Professor Associado do Departamento do curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Líder do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e História – GETEH. E-mail: alessandrodemelo2006@hotmail.com



eventual aprovação e implementação, sendo eles:

- I – dignidade da pessoa humana;
- II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- V – liberdade de consciência e de crença;
- VI – direito à intimidade;
- VII – proteção integral da criança e do adolescente;
- VIII – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;
- IX – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Tracemos agora uma breve crítica a cada um dos nove princípios.

O princípio da “dignidade da pessoa humana”, primeiro a ser expresso pelo anteprojeto de Lei, traz uma clara alusão ao fundamento terceiro do Art. 1º da Constituição Federal de 1988 – CF88, ou seja, vem desnecessariamente reforçar como princípio próprio do movimento aquilo que já é fundamento legal de nossa sociedade. Trata-se de reforçar como seu, aquilo que é um fundamento de todos nós, com vistas a promover a quebra da reação contrária ao Movimento. Ao afirmar o óbvio, busca na verdade, invalidar o discurso de seus opositores, pois afinal, quem seria contra um projeto que vem a reforçar a necessidade da dignidade da pessoa humana?

O princípio II do anteprojeto de Lei apela para a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”, distorce o fundamento V do Art. 1º da CF88, que versa sobre como fundamento do estado democrático o “pluralismo político”. Fato grave, uma vez que a neutralidade política é um princípio democraticamente inexecutável e, portanto, uma neutralidade política agiria como uma forma de pender a balança da democracia em favor da classe dominante.

Neutralidade ideológica é justamente o que o projeto não tem, uma vez que o próprio movimento propõe um avanço do conservadorismo, em especial do conservadorismo de classe média e claramente contrário a todo e qualquer pensamento que possa vir a lançar luzes ou criticar a forma como se dão as coisas na sociedade. O que é tipificado pelo movimento como

ideologia de esquerda demonstra, portanto, um forte alinhamento deste grupo à radicalidade do conservadorismo tipicamente de direita no Brasil; e por fim, quanto à neutralidade religiosa do Estado, cabe ressaltar que o Estado brasileiro é laico e não neutro (MELO, 2015, vídeo).

Identificação corroborada por outros pensadores e docentes da educação como Frigotto, Ramos, Souza e Oliveira (2017, p. 81) quando alegam que:

não existe neutralidade em nenhuma relação, posto que a educação, necessariamente e sempre, será guiada por alguma filosofia, por uma concepção de mundo, mesmo que esses não sejam explicitados nos respectivos projetos político-pedagógicos ou que seus sujeitos não tenham plena consciência dos mesmos. Não é por acaso, então, que o movimento dirige seus ataques predominantemente às faculdades de educação, o lugar da formação filosófica em educação por excelência.

O que os idealizadores desta proposta promulgam defender é uma suposta “neutralidade” ideal, porém o fazem justamente retirando do ato educativo todos os elementos que poderiam promover a criticidade e o posicionamento dos alunos frente às decisões impostas pela vida e pela sociedade, e, claro, ideologicamente deixando de lado o fato de que é impossível ser neutro em uma sociedade de classes.

Ao analisar com mais afinco esta proposta de lei, o que percebemos é que ela almeja levar a escola a agir como a doutrinadora de um único posicionamento, induzir a um ensino voltado para a preparação e condicionamento do aluno para que venha a moldar-se como trabalhador dócil e servil para a classe hegemônica.

É evidente que seria interessante que a escola pudesse atingir uma posição de neutralidade a partir da qual todas as ideologias fossem respeitadas. Porém defender uma escola sem ideologia já é uma ideologia e isso torna a tese contraditória por natureza. Afinal, educar é um ato político [...] O que o projeto prevê, nas entrelinhas, é a criminalização de uma ideologia em benefício de outra (SOUZA, OLIVEIRA, 2017, p. 128).

O que se almeja na verdade não é a neutralidade ideal como promulgado pelo movimento em seu site, mas sim, a implementação de uma única ideologia em detrimento de todas as outras. Ao se proibir a “doutrinação” o que se proíbe na

verdade é o debate, a dúvida, o confronto de diferentes pontos de vista sobre o mundo, o homem e a sociedade, privando ao educando a possibilidade de escolha. Segundo Orso (2017, p. 137):

ao contrário do que parece e da suposta neutralidade, defendem um partido único, o da mordança, do conservadorismo, da intolerância, da ignorância, da servidão, da doutrinação, do fanatismo, do sectarismo e do autoritarismo; dos que acolhem a ideia de que qualquer lugar é lugar de aprendizagem e de educação e, conseqüentemente, advogam o fim da escola e o esvaziamento dos conteúdos educacionais e a desvalorização do magistério; dos que apoiam ou defendem a educação à distância mesmo na educação básica; dos que defendem a “liberdade de ensinar”, quando fazem exatamente o contrário, negam qualquer liberdade, engessam a educação e lhes impõem uma camisa de força.

A neutralidade como impossibilidade educativa também já havia sido tratada por Jesus (1989, p.63), quando identifica que o próprio Gramsci já havia destruído o mito da neutralidade, a que chamou de “Utopia Social”, já que: “Nenhum movimento social, político ou filosófico dúvida que a escola continua sendo o cadinho que “funde” homens, contando, para tal fim, com a ideologia sempre presente e que destrói a ilusão da neutralidade educacional” (JESUS, 1989, p.105).

A neutralidade não foi apenas questionada e combatida por pensadores e educadores. A Procuradora dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal, Débora Duprat, através de nota técnica: “[...] foi taxativamente contrária ao programa. Afirmando ser absurda a pretensão de neutralidade ideológica pretendida pelo movimento” (CUNHA, 2018, p.233). De maneira similar a Diretoria da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, emitiu em 2017 nota de repúdio aos projetos de Lei em tramitação em todas as casas de Lei, sob a égide do Escola sem Partido. Diz a nota:

Contrariando cláusulas pétreas da Constituição Federal relacionadas ao direito e às garantias individuais, os projetos de lei pautados pelo lema Escola sem Partido preveem censura a professores e alunos da educação básica e até da educação superior, a partir do ponto de vista impreciso das convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis. Como tais pontos de vista são múltiplos e variáveis, a educação escolar estará sob a ameaça de denúncias e punições discricionárias, funcionando

como inibidoras de toda e qualquer manifestação que não seja pautada pela redução do ensino à mera transmissão de informações e habilidades cognitivas que não esteja contemplada em uma pretensa neutralidade ideológica. Em nome do direito de aprender dos alunos, tais projetos de lei suprimem da Constituição o direito de ensinar dos professores, além de insistirem na falsa dicotomia entre a tarefa de educar, que seria privilégio exclusivo das famílias, e de instruir, atribuição restrita da escola<sup>10</sup>.

Diante de impossibilidade da neutralidade do ato de educar fica claro que:

o Escola sem Partido é uma estratégia dessa classe dominante que não se inibe de se apoiar no medo e na coerção para defender seus interesses [...] aqui ela se manifesta na criminalização do trabalho docente, enquanto se obtém o consenso da sociedade com a bandeira da neutralidade da instrução (supostamente a vertente exclusivamente técnica da formação), e esta não se confundiria com educação (supostamente a vertente moral da formação), reservada exclusivamente à família. O Escola sem Partido é, assim, a antítese do sentido da escola a qual, por sua vez, se transformaria num tribunal ideológico que legitimaria e naturalizaria a violência (RAMOS, 2017, p. 85).

Ou nas palavras de Paulo Freire, recordadas por Frigotto (2017, p.145): “[...] neutra jamais pode ser a educação. Quem fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor”.

No que tange à neutralidade religiosa do Estado, isto se traduz na forma da “laicidade”. A laicidade garante tanto a liberdade de culto quanto a abstenção (não culto), ou, utilizando-nos do conceito weberiano (WEBER, 1994), espaços de “secularização”. O afastamento do Estado e a garantia das liberdades em assuntos religiosos converte-se em uma postura de neutralidade, pois, em tese, não haveria confronto entre religiosos e religiosos e/ou religiosos e não religiosos, já que a escolha por qual fé professar seria da esfera privada e particular.

---

<sup>10</sup> Disponível em: [http://www.sbpnet.org.br/site/arquivos/arquivo\\_692.pdf](http://www.sbpnet.org.br/site/arquivos/arquivo_692.pdf)

Apesar de não haver uma religião oficial – desde a Constituição Federal de 1891 quando implantou-se o Estado laico – o Brasil possui uma grande variedade de religiões, sendo a vertente cristã evangélica a principal apoiadora do MESP e, praticamente na sua totalidade, seus projetos são apresentados por parlamentares religiosos evangélicos, como no caso do Estado do Paraná, em que o Projeto de Lei n. 606/2016 foi apresentado na Assembleia Estadual pelo auto intitulado cristão, seguidor da palavra de Deus<sup>11</sup> deputado Missionário Ricardo Arruda.

Estes elementos deixam mais que evidente que, o que é apregoadado como neutralidade religiosa do Estado trata-se, na verdade, da omissão da intervenção do Estado diante da propagação das premissas cristãs frente a todas as outras crenças existentes, ou seja, a primazia do pensamento branco, conservador, patriarcal e heteronormativo do cristianismo de classe média brasileiro.

O terceiro princípio do MESP trata do *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*, e, mais uma vez, apresenta clara alusão à CF88 em seu artigo 206 inciso III, onde encontra-se garantido o *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino*.

Os idealizadores do Movimento buscam, através da alusão ao “pluralismo”, uma luta contra todo pensamento de esquerda, uma vez que todas as denúncias formuladas através de sua página na internet dão conta de “doutrinações” de esquerda nas escolas, nunca e jamais houve um único caso de uma denúncia formulada pelo movimento dando conta de doutrinação de “direita”.

Além disso, apropriam-se apenas de casos pontuais – dentro de um universo de milhares de professores e instituições de ensino – e os expõe como regra para as instituições públicas de ensino, buscando através de sua página fomentar a denúncia e a publicização destes educadores através de uma crítica selecionada e pautada em grupos seletivos. Esquecem-se, ou não, de que as escolas são na verdade historicamente conhecidas como um aparelho ideológico de estado, instituições que se propõe à conservação do *status quo* do pensamento hegemônico, da formação específica para o trabalho e da promoção da docilidade dos trabalhadores.

Em seu princípio IV, o anteprojeto do MESP nos apresenta a *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*;

---

<sup>11</sup> O perfil do Deputado pode ser lido em: <http://www.assembleia.pr.leg.br/deputados/perfil/1041-ricardo-arruda>

onde mais uma vez reporta-se à CF88, em seu inciso II do Art. 206, no qual encontra-se garantido como princípio constitucional a *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*.

Ou seja, temos aqui uma reprodução *ipsis litteris* do texto constitucional, o que não é em vão, pois visa apresentar elementos com o intuito de fundamentar sua ideia que, sob nossa lógica, conjuga-se em ações de retrocesso e ataques à docência e à formação humana crítica. Nesta versão, *ESP versão 2.0*, estrategicamente seus idealizadores “afrouxam o chicote”, diante de todas as críticas apresentadas à sua versão inicial como, por exemplo, as críticas ao PL 867/2015, apresentado à Câmara Federal, que propunha como princípio em seu inciso III do Art 1º, a *liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência*, ou seja, havia naquele momento uma supressão da liberdade de ensinar, que agora na *ESP versão 2.0* retorna à pauta de reivindicações com o intuito único de desconstruir o discurso de seus críticos e a possibilidade de fracasso frente a ações de inconstitucionalidade, positivando a repercussão e melhorando a aceitação popular.

Porém, não obstante o fato de que o princípio da liberdade de ensinar ter ingressado como princípio do movimento, no discurso o MESP tem uma visão singular do que seria a liberdade de ensinar, uma liberdade limitada e vigiada, uma vez que para o MESP a liberdade de ensinar atribuída ao docente não se equivale ao professor ter em sala de aula liberdade de expressão. De fato, essa diferença realmente se materializa na prática, já que não caberia certamente ao professor expressar tudo o que for de sua opinião sem uma proporcional mediação. Mas, liberdade de ensinar já é, portanto, garantida através da constituição e da LDB, o que se propõe na verdade com essa reafirmação por parte do Movimento é uma a liberdade em sentido oposto, ou em outras palavras, ao reafirmar a liberdade de ensinar pretende deixar claro que ensinar é a docência pautada sob conteúdos acrícos, e qualquer conteúdo ou metodologia que levar a vida, a sociedade e as suas desigualdades para a sala de aula enquadra-se como doutrinação e não ensino.

Trata-se de uma restrição à liberdade de ensinar, de torná-la antidemocrática e, quando apresentada em conjunto com o direito dos pais sobre a educação escolar dos filhos – já que esta é uma das bases fundamentais do pensamento do movimento –, a liberdade de ensinar do professor será balizada pela família, ou seja, vai até onde a família “permitir”, até onde o discurso do professor estiver de acordo com a formação moral desejada pelos pais, desde que esta concepção familiar esteja de acordo com

o padrão cristão, branco, heteronormativo e patriarcal.

A liberdade de ensinar, nestes moldes, acaba de certa maneira vindo a atentar contra a própria liberdade de aprender, pois restringe o direito do estudante de aprender conteúdos que abordem como por exemplo a sexualidade, mas não só isso, atenta contra a liberdade de aprender criticamente sobre as desigualdades sociais inerentes ao capitalismo, sobre mérito, sobre ditadura militar no Brasil e/ou qualquer outro conteúdo ou tema que possa vir a confrontar a visão dogmática e cristã das famílias conservadoras. Além disso, toma os conteúdos científicos como “neutros”, sem discutir sua historicidade e papel social.

Tal proposição atenta inclusive contra a liberdade de divulgar o pensamento, liberdade está intimamente ligada à liberdade de ensinar. Propõe uma abordagem de ensino/aprendizagem apenas dual do mundo, como se apenas elementos descontextualizados da realidade fossem necessários para a apropriação democrática do conhecimento.

A concepção velada do Movimento trata na verdade de que a escola deve se limitar a ensinar a ler e a escrever, que a neutralidade política e não a pluralidade política deveria ser o vetor principal da escola e não obstante a isto, determina que a escola não pode tocar em temas morais e polêmicos como a sexualidade, o gênero, racismo, violência contra a mulher, gays e minorias, perdendo com isso na instância social a base de uma convivência com a diversidade.

O inciso V do Art. 1º do anteprojeto do MESP traz a *Liberdade de consciência ou de crença*, princípio que mais uma vez recorre a um equívoco planejado. Sendo o Brasil desde 1891 um Estado laico, fator que o leva necessariamente a uma separação entre o que é espaço público e, portanto, laico, e o que é esfera familiar ou privada; e, sendo a escola localizada no espaço público e portanto por definição necessariamente laica, e sendo o espaço privado o local em que essencialmente todo e qualquer indivíduo pode e deve exercer sua crença, fica evidente que a confusão ocorre quando, ao novamente parafrasear a CF88 em seu Art. 5º inciso VI onde lê-se: “[...] é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”, o MESP almeja atrelar a escola à impossibilidade do professor de tratar conteúdos que estejam em desconformidade com os dogmas religiosos de determinados alunos, o que poderia significar uma infração à liberdade de consciência ou de crença.

Com relação ao Inciso VI do Art. 1º, que traz o princípio do *direito à intimidade*, princípio este já garantido através do inciso X do Art. 5º da CF88, o

texto confeccionado pelo MESP recorre a uma grave subtração de garantias, justamente porque, na essência, tais garantias tornam evidente o caráter específico à vida privada das pessoas, ou seja, daria conta das atividades privadas. O Movimento, com vistas a tal princípio, visa fundamentar a impossibilidade de escola e professores promoverem com os alunos debates sobre questões relativas à sexualidade, uma vez que tal prerrogativa seria de atribuição exclusiva da família.

Sobre o princípio da *proteção integral da criança e do adolescente*, inciso VII do Art. 1º do Anteprojeto do MESP, apresenta uma referência ao que é garantido pela CF88, em seu Art. 227, e também ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, onde lê-se em seu Art. 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O que se depreende nesta releitura da Constituição e do ECA por parte MESP e seus idealizadores, é uma confusão semântica, dadas a simplicidade e abrangência do princípio proposto por eles, uma vez que este princípio, conjugado aos demais princípios apresentados pelo Movimento, promovem os fundamentos necessários para a judicialização sempre que, em sala de aula, for difundido como conteúdo algo que não estiver alinhado ao que o Movimento e seus idealizadores tem por certo. Sob a desculpa da proteção do aluno como parte fraca e frágil da relação de educação, nos termos propostos pelo MESP, caberia então aos pais, a fim de garantir tal preceito, supervisionar se a atividade docente estaria sendo exercida de acordo com suas próprias convicções morais e religiosas.

Sobre o princípio VIII do MESP, do *Direito do estudante de ser informado sobre seus próprios direitos, visando o exercício da cidadania*, apresenta como prática do direito à informação a fixação nas salas de aula e sala dos professores de um cartaz<sup>12</sup> com no mínimo 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura, mostrando o que o professor pode e o que o professor não pode fazer. O aluno, ao detectar o “abuso” por parte dos professores, poderá lhe chamar a atenção quanto aos seus deveres/direitos expressos no cartaz ou ainda promover a formalização de ação a princípio

---

<sup>12</sup> O cartaz pode ser visto em: <http://escolasempartido.org/images/bann.pdf> Acesso em 16 de jul 2019



extrajudicial e, posteriormente, até judicial sem que o professor possa alegar desconhecimento da Lei.

Mais uma vez retira-se o foco da construção democrática do conhecimento e da relação professor/aluno para a judicialização do conhecimento. Neste ponto, apesar da semelhança com o inciso IV do Art. 4º do Código de Defesa do Consumidor, onde lê-se que é princípio da Política Nacional das Relações de Consumo a: “Educação e informação de fornecedores e consumidores, quanto aos seus direitos e deveres, com vistas à melhoria do mercado de consumo”, os idealizadores do MESP afirmam que tal princípio decorre da própria CF88, em seu Art. 1º, inciso II onde afirma-se a cidadania como fundamento do Estado Democrático de Direito. Em outras palavras, afirmam que o direito à fixação do cartaz em sala de aula decorre do direito do cidadão de saber seus direitos como fundamento para o livre exercício da democracia. Porém, como apontado por Benevides (1994, p. 09):

a cidadania se define pelos princípios da democracia, significando necessariamente conquista e consolidação social e política. A cidadania exige instituições, mediações e comportamentos próprios, constituindo-se na criação de espaços sociais de lutas (movimentos sociais, sindicais e populares) e na definição de instituições permanentes para a expressão política, como partidos, legislação e órgãos do poder público. Distingue-se, portanto, a cidadania passiva — aquela que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral do favor e da tutela — da cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política.

Ou seja, a definição própria de cidadania exige a expressão política e o confronto de ideias e a escola seria o espaço por excelência destinado em sua essência para a formação do cidadão, uma vez que a educação política do povo seria um elemento indispensável para o exercício da cidadania. Portanto, o acesso à formação política e não apenas ser informado dos seus direitos é a base de formação do cidadão, nesta perspectiva.

Como item IX e último princípio apresentado pelo anteprojeto de Lei Federal proposto pelo MESP, temos *o direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos*. Como já expresso no próprio teor do princípio, este advém da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, onde lê-se em seu Art. 12, que trata da liberdade de consciência e de religião, em seu Inciso 4 que: “Os

pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.”

Em flagrante deturpação do texto da Convenção Americana, os idealizadores do Movimento se equivocam em sua interpretação, quando pretendem atribuir ao Estado a formação religiosa de seus filhos e, não obstante isto, esta educação deverá ser obrigatoriamente de acordo com suas convicções, fato claro de inexecuibilidade em um Estado laico, o que reforça a impressão de que na visão do movimento o Estado, é um Estado cristão.

Na verdade o que fica explícito no texto da Convenção é que sim, cabe aos pais o direito de promoverem a formação religiosa dos seus filhos de acordo com suas convicções, mas, isto obrigatoriamente deve ocorrer na esfera particular e privada, ou seja, cabe ao Estado garantir a liberdade de seus cidadãos de promoverem a seus filhos a educação moral e religiosa que melhor lhes convir, mas não cabe ao Estado fornecer tal educação, uma vez que o Estado seria essencialmente laico e portanto, impossibilitado de escolher entre esta ou aquela religião por mais numerosa que seja.

Seria inaceitável admitir que a crença de uma determina família, ou de um determinado grupo de famílias, determine o que a escola tem ou não que ensinar, pois aí estaria cindido o caráter público da escola, ou seja, a escola seria nada mais que uma extensão da família, preferencialmente, no gosto dos partidários do MESP, uma família tradicional cristã, e, portanto, uma escola que se nega a outros tipos de formação, outros tipos de sexualidade e que uniformiza a sociedade a partir de uma moral cristã evangélica conservadora.

Desta forma, sendo a formação religiosa de foro privado, caberá à família dialogar com seus filhos sobre as questões discutidas na escola, como por exemplo a sexualidade, e apresentá-los a sua visão privada sobre o assunto e as suas bases pessoais para este pensamento, pois, sendo o sexo um fato social ele é um tema perfeitamente escolar e caberia a escola tal prerrogativa e à cabe família apenas fornecer os seus elementos pessoais para a interpretação deste fato social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O MESP trabalha com um emaranhado ideológico de religiosidade, uma leitura distorcida da legislação e uma concepção conservadora de educação, pautada em pressupostos naturalizados de família, e reduzindo a educação a mera instrução, e pressupondo a divisão entre educação, de cunho familiar, e instrução, de parte da escola. Esta distorção ganha as consciências de parte da sociedade brasileira,

historicamente marcada por posições conservadoras, racistas e religiosas, e o MESP nada mais fez que canalizar estes ímpetus sociais.

Após o percurso aqui realizado, conseguimos refletir sobre os fundamentos gerais do pensamento dos defensores do Escola Sem Partido. Trata-se de um avanço conservador típico do atual momento histórico brasileiro após os acontecimentos de 2013 em diante, culminando com a eleição de Jair Bolsonaro, em 2018. Atualmente o MESP está em queda, seu fundador basicamente desistiu do movimento, mas seus efeitos práticos estão sendo efetivados por outros projetos, que merecem outras reflexões, como, no Paraná, as Escolas Cívico-Militares, que na prática é a objetivação dos fundamentos do MESP por meio do autoritarismo militar nas escolas. Ademais, existem centenas de denúncias de professores que vem sendo perseguidos por transmitirem determinados conteúdos críticos, e isso evidencia que as escolas públicas são, de fato, instituições em disputa social, que merecem atenção dos que trabalham pela resistência.

## REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, M.V.M. Cidadania e democracia. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 33, ago. 1994, p.5-17. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451994000200002#nt03](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451994000200002#nt03). Acesso em 08 jul 2019
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 16 jul 2019.
- BRASIL. Lei nº. 8.078, de 11 de setembro de 1990. Código de Defesa do Consumidor. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8078.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8078.htm) Acesso em 16 jul. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em 16 jul 2019
- BRASIL. Parecer PGR – ADI-5537. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/direitos-sexuais-e-reprodutivos/parecer-pgr-adi-5537>
- BRASIL.PL 246/2019. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>

---

FRIGOTTO, G. (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf>.

JESUS, A.T. *Educação e hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci*. São Paulo: Cortez, 1989.

ORSO, P.J. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido. In. FRIGOTTO, G. (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.133 - p.144. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf>

MELO, A. *Primeiro vídeo escola sem partido*. 2015. (23m54s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1p7wplWkug> Acesso em 17 jul 2019.

MELO, A. *Segundo vídeo escola sem partido*. 2015. (44m16s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sVURZG6LMK4> Acesso em 17 jul 2019.

RAMOS, M.N. Escola sem Partido: criminalização do trabalho pedagógico. In. FRIGOTTO, G. (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.75 - p.85. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf>.

SOUZA, R.F.; OLIVEIRA, T.F. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo. In. FRIGOTTO, G. (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.121 - p.132. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf>.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade – Fundamentos da Sociologia Compreensiva*, Brasília: Editora UnB, volI, 1994.

## A EVASÃO NO ENSINO MÉDIO EM DIMENSÃO BIOGRÁFICA: REFLEXÕES POSSÍVEIS A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO

Emanuelly Peplinski<sup>13</sup>  
Alessandro de Melo<sup>14</sup>

### INTRODUÇÃO

O texto é o resultado parcial da pesquisa de mestrado que versou sobre a questão da evasão escolar no ensino médio em Guarapuava, defendida no PPGE/UNICENTRO. O objetivo é analisar as dimensões mais comumente apontadas na literatura, em uma perspectiva biográfica, pertinentes à compreensão do fenômeno evasão escolar, quais sejam: a dimensão biográfica-subjetiva, a dimensão político-institucional e a dimensão sócio-histórica. Além da análise da literatura, o texto apresenta as representações dos sujeitos da pesquisa sobre cada uma destas dimensões.

Como evasão consideramos a interrupção de uma unidade educacional sem posterior retorno, seja no mesmo ano ou nos seguintes; diferenciando-se de abandono quando este retorno acontece eventualmente (RODRIGUES, et al., 2018). Esta é a definição expressa pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre outros documentos e órgãos oficiais (INEP, 2017).

A metodologia utilizada na pesquisa consistiu no estudo de caso, sendo a unidade de caso a evasão escolar no Ensino Médio em quatro escolas estaduais do município de Guarapuava/PR. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 26 educadores, sendo 4 diretores(as) – representados pela letra D, 6 pedagogas (P), e 16 professores (F), sendo que estes últimos lecionam para o Ensino Médio 4 de cada escola. Todas as escolas oferecem Ensino Médio regular, somente matutino (E1), noturno (E2), ou em ambos os turnos (E3 e E4). As escolas foram escolhidas por localização geográfica, um colégio do centro da cidade (E1) e três de bairros periféricos.

Como não temos espaço para o desenvolvimento, cabe apenas explicitar que o método de pesquisa adotado foi o materialismo histórico,

---

<sup>13</sup> Psicóloga e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNICENTRO. Email: emanuely.peplinski@gmail.com

<sup>14</sup> Doutor em Educação (PPGE-UFPR). Professor Associado do Departamento do curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Líder do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e História – GETEH. E-mail: alessandrodemelo2006@hotmail.com

cujo fundamento é o de apreender o movimento da realidade em suas dinâmicas contradições, que envolvem as classes sociais em presença na sociedade. Assim, na visão do materialismo de Marx, econômico, social, político e ideológico são inter-relacionados e determinam-se reciprocamente dentro da história e, inclusive, impresso nas vidas dos e das adolescentes que evadem, ou são obrigados a evadir da escola.

O texto está dividido em quatro partes. Na primeira tratamos teoricamente o tema da evasão escolar, e nas próximas partes tratamos, sequencialmente, das dimensões biográfica-subjetiva, político institucional e sócio-histórica.

## **A EVASÃO NO ENSINO MÉDIO**

Dentre os níveis de formação da Educação Básica no Brasil, o Ensino Médio é o que apresenta maiores índices de evasão. Segundo dados atuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2016, as taxas de escolarização de pessoas entre 6 e 14 anos chegaram a 99,2%, enquanto registrou-se 87,9% entre pessoas de 15 a 17 anos (BRASIL, 2016). Estes dados demonstram que o número de jovens fora da escola é o maior e tem características próprias. De acordo com o mesmo levantamento:

No Brasil, há atualmente cerca de 10 milhões de jovens entre 15 e 17 anos que, segundo a Constituição Brasileira, deveriam obrigatoriamente estar frequentando a escola. No entanto, 1,5 milhão de jovens sequer se matricula no início do ano letivo. Apenas 8,8 milhões de jovens matriculam-se e desse total, outros 0,7 milhão abandonam a escola antes do final do ano letivo. Como resultado dessa elevada evasão e abandono, apenas 6,1 milhões de jovens entre 15 e 17 anos (59% do total) concluem a educação média com no máximo um ano de atraso (GESTA, 2017, p. 3).

Estes números não se apresentam de maneira homogênea. Ao contrário, os mais atingidos são as populações já marginalizadas e fragilizadas, como negras, indígenas, de baixa renda, sob o risco de violência e exploração, e com deficiência (BRASIL, 2012). É o que aponta a Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2019), que de todos os 737 mil jovens entre 15 e 17 anos que evadiram a escola, encontram-se entre estes 11,8% dos mais pobres, em contraste com 1,4% dos jovens mais ricos.

As pesquisas mais tradicionais e pioneiras a respeito da evasão se caracterizavam como mais individualistas, com foco em características dos

indivíduos evadidos e buscavam causas para a evasão. Ainda que atualmente existem muitos documentos e pesquisas que mantenham este enfoque, entendemos, especialmente a partir de dados como os que foram anteriormente aventados, que é necessário desenvolver uma visão mais ampla devido à complexidade e multi-determinação do objeto. Somente a partir da compreensão histórica e contextual é possível refletir e desenvolver ações diversas para o combate à evasão.

Afastamo-nos, pois, da visão individualista e de causa-efeito das pesquisas mais tradicionais e buscamos na abordagem biográfica uma alternativa para ampliar a discussão sobre a evasão escolar, mantendo um olhar histórico, social e também subjetivo. Esta abordagem foi proposta pelo Grupo de Investigación en Educación y Trabajo – GRET, da Universidad Autónoma de Barcelona.

Gracia et al. (2013) destacam que nesta perspectiva são analisadas três dimensões que se inter-relacionam, são elas: dimensão biográfica-subjetiva, político-institucional e sócio-histórica. Entendemos que a divisão didática aqui realizada não é o reflexo do fenômeno concreto, social e histórico, da evasão escolar, que somente pode ser compreendido em sua complexidade e unidade dos fatores.

### **DIMENSÃO BIOGRÁFICA-SUBJETIVA**

Na dimensão biográfica-subjetiva encontra-se fatores individuais ou familiares, e também aqueles relacionados com a subjetividade, contexto imediato e trajetória pessoal. Como Gracia et al. (2013) sugerem, nesta esfera se analisa os jovens como indivíduos ativos na construção de sua formação e histórico laboral, compreendendo preferências e oportunidades.

A falta de interesse e/ou estímulo em relação à escola ou à educação em geral são apontados dentro desta dimensão como relacionados à evasão. De acordo com a literatura especializada, existem duas formas principais ao se mencionar engajamento: acadêmico ou de aprendizagem (interesse pelo currículo, conteúdo ministrado e com as aulas/notas), e o engajamento social ou de convivência (interesse pelas relações com outros membros da comunidade escolar) (DORE; LÜSCHER, 2011; WITTE et al., 2013; GESTA, 2017).

Assim, experiências negativas sociais ou de aprendizagem e/ou conflitos entre os interesses dos estudantes e o que a escola oferece podem influenciar no nível de desengajamento dos mesmos. Frustrações pessoais com o ambiente escolar ou familiar, com o próprio desempenho acadêmico, baixa resiliência e expectativas educacionais não correspondidas também são

apontados como fatores individuais (GESTA, 2017; SOARES et al. 2015).

De acordo com Witte et al. (2013), as aspirações acadêmicas e profissionais dos jovens, bem como as possibilidades laborais que estes percebem, podem ter papel importante na determinação da permanência ou evasão destes da escola. Os autores também apontam as opiniões e experiência com relação a escola e trabalho dos pais, familiares (a presença de irmã(o)s evadidos(as), por exemplo) e pares como de grande relevância para influenciar a visão dos estudantes.

Aspectos de saúde mental também foram levantados. Sofrimento psicológico grave e transtornos psiquiátricos/mentais são apresentados por 10 a 20% das crianças e adolescentes no Brasil, diretamente relacionados abaixo desempenho acadêmico, absentismo, problemas com a justiça e risco de morte por suicídio (VIEIRA, et al., 2014). Contudo, este fator apontado com unanimidade dos educadores, se fez pouco presente na literatura consultada, ao que podemos levantar a hipótese de que este ainda é uma discussão recente e em expansão. Como ilustra a fala de um professor entrevistado:

Hoje nós [tivemos], com alguns alunos, uma palestra sobre depressão, que está sendo bem comum nos últimos anos, principalmente com os jovens, com os adolescentes, [talvez] isso seja um fator também: já vem com uma desmotivação de casa, problema financeiro, até a questão de logística, [...] tudo vai somando (F1-E1).

Fazem parte desta dimensão também aspectos relacionados com o círculo familiar. O nível educacional dos pais, a renda familiar, a estrutura da família e o capital social possibilitado são fatores relevantes de acordo com os autores (DORE; LÜSCHER, 2011; WITTE et al., 2013).

A territorialidade e situação socioeconômica, ou seja, a localização da residência, quantidade de membros na família, situação laboral e oportunidades de estudo e trabalho disponíveis, disponibilidade de tempo e materiais para o estudo na casa, e o vínculo do estudante com seus responsáveis, a cultura familiar, podem facilitar que a evasão surja como desfecho da trajetória escolar de muitos jovens (GRACIA, et al, 2013; SILVEIRA, 2014).

Como reflete um

Em algumas famílias é a própria cultura ainda, por mais que você trabalhe... a cultura é, ainda, que o estudo não vai fazer tanta falta, né, nós temos assim, casos de meninas que acabamos



perdendo, que se evadem da escola, em que se observa, hoje ainda nós discutimos com os professores na hora do recreio, de que é cultural a menina casar cm 16, 17 anos e já engravidar (D1 – E1).

A participação e comprometimento da família na vida escolar de crianças e adolescentes é fundamental, e sua ausência pode aumentar o risco de baixo desempenho, absentismo, dificuldades de aprendizagem, desinteresse e evasão (WITTE et al., 2013). Durante entrevistas, os sujeitos da pesquisa relataram a falta de interesse por parte das famílias de diferentes formas: pela dificuldade do contato da escola com a família, o não comparecimento em eventos e reuniões, o não cumprimento de acordos estabelecido em reunião, desatualização de informações (telefone, endereço etc.).

No caso dos jovens, há o que os autores descrevem como moratória social da juventude. Assim, não há consenso nem na literatura nem nas experiências relatadas pelos entrevistados sobre qual o grau de autonomia que cabe aos adolescentes/jovens e qual o papel da família na discussão sobre a evasão escolar. Minayo (2011, p. 24) define como moratória social: “[...] um prazo concedido pela sociedade aos jovens, prazo este que lhes permite gozar de menor exigência de obrigações adultas, enquanto completam sua instrução e alcançam a maturidade social”. Estes privilégios são característicos da sociedade ocidental, ainda que não atinjam os jovens da mesma forma, porque há aspectos de classe, econômicos e culturais que os atravessam.

Ainda que de acordo com a legislação os jovens estão sob responsabilidade da família até completar 18 anos, há muitos que precisam se responsabilizar por si mesmos antes desta idade, seja pela ausência parental, pela necessidade de contribuir para a renda familiar ou próprio sustento, ou porque já são responsáveis por outros irmãos mais novos ou seus próprios filhos (WITTE et al., 2013; SILVEIRA, 2014). Em muitos casos, a família não sabe como agir diante o estudante que se recusa a retornar a escola, situação muito mencionada nas entrevistas que deixa educadores e familiares com a sensação de impotência.

A fala de uma pedagoga sobre a importância da participação familiar na vida escolar, demonstra essa situação: “Eles [estudantes] não têm maturidade para saber o que é bom e é ruim para eles, o que é certo, o que é errado... é por isso que tem que ter a família que vai cobrando, incentivando, faz esse trabalho de cobrar e incentivar” (P1 – E1).

A partir das entrevistas, percebe-se que não é clara nem para a escola nem para a família qual é a parcela de responsabilidade que cabe a cada uma destas, e como os adolescentes são menos dependentes dos responsáveis do que crianças, é comum que a família não veja a real necessidade de sua participação na vida escolar.

Todavia, a preocupação familiar não basta para manter os jovens na escola, o que ilustra a fala dos seguintes educadores: “Ano passado eu também tive um caso, [...] o pai saía pra trabalhar e o aluno saía junto só que ele voltava dormir [...] a gente chamou várias vezes o pai e ele não sabia o que fazer” (E1 – P1).

Eu tive contato com uma mãe também, que o filho foi preso, depois que ele saiu da cadeia, a mãe vinha trazer. Ficava as aulas ali no refeitório, durante o tempo todo pra ver o filho não sair da sala, e não sair da escola, só que, claro, é uma mulher que também trabalha [...] não aguentou até o fim e o filho já desistiu também (E3 – F4).

Outro aspecto levantado pelos entrevistados foi a preferência por determinado turno. Assim, de acordo com as escolas participantes, estudantes que estão na idade-série esperada, principalmente, e suas famílias, preferem estudar no período diurno. Enquanto trabalhadores-estudantes, podem preferir o ensino noturno, mas como nem todas as escolas podem oferecer o Ensino Médio em ambos os períodos, estes jovens precisarão deslocar-se de suas comunidades para estudar em outro turno, caso a escola de seu bairro não o ofereça (é o caso das escolas E1 que oferece EM matutino apenas, e E2 apenas noturno).

## **DIMENSÃO POLÍTICO-INSTITUCIONAL**

Nesta dimensão, considera-se que o fenômeno da evasão ocorre dentro de uma instituição e, portanto, é importante compreender o papel desta e de seus agentes. Gracia et al (2013), classificam nesta dimensão a escola e outras instituições presentes no processo de transição da escola para o mercado de trabalho, e suas políticas. Nosso foco está na escola, devido à especificidade do público e das entrevistas, mas os fatores classificados dentro desta categoria se aproximam também de outras instituições, cujas práticas se relacionam direta ou indiretamente à evasão: como, por exemplo, o Núcleo de Educação, o estado, a rede de proteção (Ministério Público, CRAS, Conselho Tutelar, etc.) entre outras.

A evasão pode ser analisada como uma consequência última do fracasso escolar, assim, após longa história de dificuldades e conflitos há o desengajamento emocional e físico dos jovens em relação à escola (GRACIA et al, 2013). Este desinteresse pode somar-se a notas baixas, absentismo, problemas de comportamento, repetências e até ser expulso de diferentes instituições.

De acordo com Fernandes (2013), Dore e Lüscher (2011) e GESTA (2017), outros aspectos significativos são: os processos e prática pedagógica, o projeto político-pedagógico, as formas de avaliação (local e em larga escala), a composição do corpo discente, os recursos escolares disponíveis, o clima escolar, a estrutura escolar e possibilidades de transporte. Já Fornari (2010) destaca que é importante que os professores não idealizem seus alunos, ao contrário, entendam que estes são pessoas reais como diversos desempenhos e histórias educacionais ao pensarem em suas metodologias. Krawczyk (2011) relata que o relacionamento significativo de estudante e professor reflete no desempenho acadêmico e na frequência.

Os entrevistados mencionaram: metodologias desatualizadas, o engajamento em determinada disciplina ou por interesse ou vínculo com o professor. Conforme relata um diretor:

No relatório [de faltas] você percebe dias que, dependendo da aula, dependendo da matéria, têm bem mais falta que o normal, sabe. [...] Então a gente tá procurando entender o que acontece, mas a gente percebe diversos fatores. Um deles é a questão da própria escola não acompanhar o avanço da própria tecnologia, né, então você tá vivendo no século XXI, em 2019, mas as aulas não mudaram muito do que se fazia... do que se trabalhava lá na década de 80, 90, então talvez seja isso (E1 – D1).

Quanto ao relacionamento estudante-docente, ilustra a fala de um professor:

Eu acredito que seja mais essa questão metodológica, sabe, até a forma... Como eu posso te dizer, da relação professor-aluno também influencia bastante nessa questão, no meu ponto de vista. Eu acho que é importante ter um bom relacionamento com o aluno, pra cativar ele, ter dele o que você espera dele de retorno, na questão de ensino (E4 – F4).

A estrutura escolar foi apontada como significativa para manter o interesse dos estudantes, seja pela falta de laboratórios e outras tecnologias

(caso da escola 1), ou pelo maior interesse quando houve a mudança para um novo espaço, como mais estrutura, material (caso da escola 4). Sem uma estrutura adequada, o aprendizado pode ser comprometido, especialmente com relação a estudantes com deficiência ou que precisam de acompanhamento especializado (GESTA, 2017).

Contudo, é importante levar-se em consideração que a presença de tecnologias na escola não garantem a aprendizagem significativa. O uso de tecnologias deve ser um meio, e não um fim em si mesma, ser utilizada estrategicamente e de maneira crítica (KRAWCZYK, 2011).

O fracasso escolar também é mencionado pela maioria dos entrevistados, mas também ocorre a evasão de estudantes que apresentavam condições suficientes para passar para o próximo nível e continuar os estudos. Conforme este professor argumenta: “Muitos, alguns porque veem que não vão conseguir passar, e outros, mesmo com condições de nota assim de passar, por desânimo também, eles acabam desistindo também”.

De acordo com Witte et al. (2013) a quantidade excessiva de alunos por sala causa prejuízo na aprendizagem, aumentando o desinteresse e o risco de evasão. Situação que é vivida diariamente nas escolas pesquisadas. Como relata uma professora: “Ano passado quando precisou juntar as turmas, os professores perderam aula né, a turma ficou bastante grande, pra gente contornar até que eles se habituassem a repartir o espaço junto foi bem complicado” (E4–F3).

Os entrevistados também foram questionados sobre sua percepção das políticas educacionais e programas do estado relacionados à evasão. Mencionaram que não há apoio suficiente, dificuldades de transporte tanto para estudantes da área urbana e rural, a falta de valorização docente e dificuldades de acesso e apoio por parte da Rede de Proteção a Criança e Adolescentes (que inclui instituições como CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, Ministério Público, Rede de Saúde Mental, etc.).

A gente tem alguns programas do Estado que nos auxiliam com que o aluno ficasse sabe então nós temos a rede de proteção que é o CAPS, CRAS, e o Conselho Tutelar... é uma rede, então a cada trimestre, nós temos uma reunião com um representante de cada escola, ou de cada ordem dessas de eu citei. [...] Como há uma demanda muito grande das escolas, às vezes fazem esse encaminhamento e não há muito resultado (E3–P1).

O que é reafirmado por outro diretor:

A gente precisa de mais políticas públicas, precisa do governo agir um pouquinho mais, por exemplo, nós temos a questão da rede de proteção, uma rede de proteção que ela existe, mas ela não funciona, ela não funciona quanto o conselho tutelar não dá conta de atender as suas próprias demandas né, que o conselho tutelar tem muitas demandas e acaba que não consegue acompanhar; o Ministério Público se envolve, mas acho que deveria ter um envolvimento maior [...], eu acho que o governo tinha que olhar um pouco mais pelas famílias também dos alunos (E1 – D1).

Afirmou-se também a necessidade de outros profissionais na escola, como da Psicologia e Assistência Social, para, além de outras demandas, auxiliar no combate à evasão.

Alguns fatores apontados pelos entrevistados foram agrupados na categoria mecanismos de exclusão, são eles regulamentos da escola que impedem os estudantes de assistir aulas se não cumpridos, por exemplo, não ir uniformizado, não levar o material do dia, entre outros. Também se classificou como mecanismo similar a promoção por parte do governo de programas como a prova do ENCEEJA, que pode estimular que estudantes em abandono não retornem à escola porque preferem permanecer evadidos até completarem a idade mínima para fazer a prova e obter o certificado de conclusão.

Por fim, ainda que muitos dos educadores pesquisados cite as metodologias, o currículo e as práticas pedagógicas como fatores relevantes ao se discutir formas de prevenção à evasão, acreditam que são secundárias em muitos casos de evasão. Como reflete uma pedagoga:

Então ou eles se evadem mais pelo motivo de trabalho ou por estar defasado pela idade, pelo menos é o motivo mais forte que nós temos, agora seja da manhã é menos, no diurno, mas no noturno é basicamente isso aí, e a gente não tem como porque são influências externas, não temos muito o que fazer (E3 – P2).

Isto é, em casos que envolvem situações sociais, familiares, culturais a escola sozinha não é capaz de solucionar os casos de evasão. Importa compreender estudantes como sujeitos históricos, cujas vivências são atravessadas por diversos fatores e situações sociais e políticas (FERNANDES, 2013), estas são as categorias incluídas na dimensão Sócio-histórica.

## **DIMENSÃO SÓCIO-HISTÓRICA**

Os aspectos sociais e políticos relacionados à evasão são diversos. A situação de pobreza foi destacada como um grande agravante da situação de vulnerabilidade social e, conseqüentemente, da evasão escolar. A desigualdade social, derivada do sistema capitalista, desigual, baseado no lucro e na exploração do trabalho, cria diversas barreiras para os estudantes acessarem e permanecerem na escola, desde o local de residência, o acesso ao saneamento básico e segurança alimentar, garantia de direitos da infância e adolescência, até a necessidade de precocemente contribuir para a renda familiar, seja pelos cuidados com a casa e irmãos menores, seja pelo trabalho infantil ou informal (no caso de jovens) (SOUSA et al. 2018; WITTE et al. 2013; FORNARI, 2010).

Como descreve Minayo (2011, p. 29),

Observamos uma espécie de círculo vicioso em que condições de vida muito precárias da família não propiciam ambiente adequado de desenvolvimento; a instituição escolar não consegue dar conta de superar as deficiências instaladas no processo de crescimento e desenvolvimento desde os primeiros anos de vida; a falta de equipamentos de lazer, de cultura e de projetos sociais propicia a ociosidade; os jovens não encontram vagas ou não conseguem disputar um lugar no mercado de trabalho; os níveis de escolaridade e de formação profissional alcançados por eles cada vez os tornam mais defasados da realidade do mercado de trabalho.

Esta preocupação com a juventude que precisa trabalhar é expressa pelos educadores ouvidos, incluindo as adversidades da dupla jornada, como nas palavras de uma professora: “Muitas vezes, eles passam até para o noturno pra poder trabalhar, aí se torna cansativo, se torna pesado, e acabam achando que porque têm um emprego o estudo não tem mais importância” (E1-F3). Ao que acrescenta um diretor: “Às vezes eles se evadem por motivo de trabalhar mais cedo né, pra ajudar em casa, pra ganhar o sustento da família, e a gente tenta motivar para que voltem; não necessariamente pra escola que a gente atua, mas que voltem pra outras modalidades, por exemplo o EJA” (E2 – D1).

Com relação ao trabalho, identificou-se duas situações que apresentam-se como características do município de Guarapuava, tendo em vista que foram mencionadas por diferentes profissionais em todas as escolas participantes, são elas: as mudanças de cidade e/ou estado para novas

oportunidades de emprego pelo jovem ou seus familiares, as oportunidades de emprego sazonal em trabalho agrícola ou industrial, que levam adolescentes e suas famílias a migrar para cidades da região temporariamente.

Em ambas estas situações, há um abandono escolar, tendo em vista que às vezes não é feita a transferência para outra localidade e que pode levar a evasão, principalmente se associada a reprovações.

Estudantes evadidos e em situação de vulnerabilidade social têm maior risco de engajar em subempregos, trabalho informal e atividades ilícitas (SANTOS, 2018). Somados à presença de violência (dentro e fora da escola), uso/abuso de substâncias psicoativas - SPAs (tabaco, álcool e outras drogas) e a violência estrutural pela abstenção do Estado através de políticas públicas (MINAYO, 2011).

Por fim, o casamento ou maternidade/paternidade na adolescência foram apontados como fatores significativos, principalmente sobre as jovens. Os entrevistados classificaram este ponto como algo cultural, ou seja, pelas características tradicionalistas e patriarcais da cultura regional, é comum que os jovens se casem cedo e que, se engravidarem, as meninas/jovens mulheres se ocupem do cuidado dos filhos, tornando o estudo secundário.

Importa destacar que a literatura demonstra que a tanto a paternidade/maternidade quanto o uso de SPAs na juventude não são exclusivas das classes mais pobres, porém, jovens com mais recursos econômicos, familiar, de informação, entre outros, podem ter maiores possibilidades de apoio social, de concluir sua formação e também de adentrar o mercado de trabalho (SANTOS, 2018; SOUSA et al., 2018).

As diversas situações e fatores discutidos demonstram que a evasão engloba muitas especificidades que ultrapassam o ato de ir ou deixar de ir para a escola, e que são necessárias políticas públicas para apoiar e proteger a juventude em muitas áreas, como com relação ao emprego, segurança pública, lazer, educação sexual, transporte, entre outras.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo da evasão escolar não é um tópico recente em educação. Esforços diversos têm sido feitos para compreender as diversas variáveis relacionadas e combater este movimento de duplo esvaziamento da escola: físico, pela saída dos estudantes (e conseqüentemente, redução de funcionários e turnos), e simbólico pela falta de sentido atribuída à escola, especialmente pela juventude.

As dimensões analisadas da evasão escolar nos fornecem uma grande

pista da complexidade deste fenômeno social, que atinge em cheio a juventude brasileira, especialmente a juventude empobrecida das periferias do nosso país, e que acaba por ser um mecanismo perverso da reprodução social e histórica das desigualdades sociais, já que ceifa as possibilidades de ascensão social pela educação. O acesso, permanência e conclusão com êxito do percurso educacional da educação básica é, sem dúvida, um dos nós górdios de nossa democracia, que ainda engatinha em sua efetividade, ao não garantir aos jovens o acesso e conclusão do ensino médio.

Os resultados da pesquisa lançam luz à problemática da evasão escolar na realidade concreta de Guarapuava, no entanto, pela abordagem teórica-abstrata, está coadunada com as principais pesquisas realizadas no país e no exterior, e, com isso, pode auxiliar na compreensão mais geral do fenômeno, e das possíveis soluções.

Jovens acabam por abandonar a escola pelos mais diversos fatores, percebe-se na fala dos entrevistados os questionamentos do que acontece, o que pode ser feito para evitá-lo e ainda a frustração e angústia com a própria atuação, porque são cobrados em relação à diminuição da evasão, mas observam que muitas de suas práticas não logram êxito para impedi-la. Isto ocorre, como vimos, devido aos aspectos externos e mais urgentes que a escola, como por exemplo, o trabalho, o cuidado com a casa/filhos, maneiras de garantir relativa independência, desinteresse, dificuldades de acesso e aprendizagem, questões de violência, saúde mental, entre outros.

Ao concluir este trabalho, a intenção é subsidiar discussões, debates e ações práticas que desnaturalizem toda e qualquer forma de compreender a evasão como resultado imediato e unívoco de ações individuais justamente de sujeitos ainda em processo de formação, a juventude.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. IBGE. Séries Históricas e Estatísticas. 2016. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/default.aspx>.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jgRKBkHs5Grxxw kNdNNtTfM/abstract/?lang=pt>.

FERNANDES, R. F. *Causas de evasão escolar da Educação Básica na percepção de alunos da educação de jovens e adultos*. Distrito Federal: Universidade de Brasília – Faculdade UnB Planaltina, 2013.



- GESTA. Galeria de Estudos e Avaliação de Iniciativas Públicas. Políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens. GESTA, 2017. Disponível em: <http://gesta.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Politicass-Publicas-para-reducao-do-abandono-e-evasao-escolar-de-jovens.pdf>.
- GRACIA, M. G. et al. Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, Rioja, v. 361, p. 65-94, 2013. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre361/re36103.pdf?documentId=0901e72b8163106d>.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica nº8/2017/CGCQTI/DEED. Brasília: INEP, 27 de junho de 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2007\\_2016/nota\\_tecnica\\_taxas\\_transicao\\_2007\\_2016.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2007_2016/nota_tecnica_taxas_transicao_2007_2016.pdf).
- KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?lang=pt&format=pdf>.
- MINAYO, M. C. S. A condição juvenil no século XXI. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; NJAINE, K. *Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do 'ficar' entre jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2011, pp. 17-43.
- RODRIGUES, L. S., et al. A evasão em um curso de especialização em Gestão em Saúde na modalidade a distância. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 22, n. 66, p. 889-901, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jicse/a/gVbKnFVfvSYvXxn5R65vNzG/?lang=pt&format=pdf>.
- SANTOS, M. E. M. *Relações históricas entre trabalho, educação e pobreza*. Teresina: EDUFPI, 2018.
- SILVEIRA, O. *Permanecer na escola: um estudo com jovens egressos do Projovem*. Salvador: EDUFBA, 2014.
- SOARES, T. M. et al. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XhMWFmKSzSrKCsDPHbsYs5P/?format=pdf&lang=pt>.
- SOUSA, C.R.O. et. al. Fatores preditores da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez. *Caderno Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, 2018, p. 160-169. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadsc/a/kn8yrCMhL3XhfGk3HvCxLgg/abstract/?lang=pt>.

VIEIRA, M. A. et al. Saúde mental na escola. In: ESTANISLAU, G.; BRESSAN, R. A. (orgs). *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber*. São Paulo: ARTMED, 2014. p. 13-24.

WITTE, K. et al. A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, Regensburg, v. 10, p. 13-28, 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X13000286>.

## ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Aline Maiara Zoleti<sup>15</sup>  
Marcos Gehrke<sup>16</sup>

### INTRODUÇÃO

Estudar o âmbito das políticas públicas requer conjecturar o contexto em que são elaboradas (SOUZA, 2009), cenários, objetivos, atores e atrizes e correlações de forças estabelecidas, observando seu processo formativo, os objetivos e as funcionalidades para os quais foram desenvolvidas.

Compreendemos e assumimos na pesquisa que as políticas públicas sempre estão ligadas à ideia de direitos, caracterizando a forma de agir do Estado para dar materialidade aos direitos constitucionais (MOLINA, 2012). Assim, a política educacional envolve o Estado, as professoras em formação e, fundamentalmente, exige a transformação da realidade, no nosso caso, a formação continuada das professoras com as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) no contexto escolar e da alfabetização.

Logo, como descreve Gehrke (2014), as políticas de leitura e livro também se situam nesse cenário e conjuntura em que, muitas vezes, o privilégio está na política de venda do livro enquanto mercadoria, sob força e controle das empresas sobre o Estado, e não as práticas de formação de leitores e leitoras.

A partir de tais considerações situamos o objeto investigado<sup>17</sup>, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012a) e, as ações de formação continuada, bem como as estratégias de leitura orientadas. Assim, questionamos qual a formação, atuação e intencionalidade do PNAIC na formação das professoras?

---

<sup>15</sup> Mestre em Educação (Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO), Especialista em Gestão Escolar, graduada em Pedagogia: Docência e Gestão Educacional (UNICENTRO). E-mail: aline.zoleti@hotmail.com.

<sup>16</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Unicentro). Membro do grupo de pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo. Coordenador do Curso de Pedagogia para Povos Indígenas e do curso de Pedagogia: docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do Campo. E-mail: marcosgehrke@unicentro.br.

<sup>17</sup> Este artigo é resultado da dissertação de Mestrado em Educação intitulada Análise das Estratégias de Leitura com o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: um estudo no município de São João – PR, defendida no ano de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Centro Oeste (PPGE/UNICENTRO).

Nosso campo de pesquisa foi o município de São João, localizado na região sudoeste do Estado do Paraná, majoritariamente agrícola ou rural, com 10.241 habitantes (IBGE, 2019). Destacamos que esse município conta com cinco escolas municipais que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental com um total de 101 professoras, das quais 20 atuam no Ciclo de Alfabetização como professoras regentes.

O trabalho objetivou analisar as estratégias de leitura orientadas pelo programa e aquelas planejadas e vivenciadas na prática pedagógica com o acervo do PNAIC e discutir o processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras.

No campo metodológico perseguimos a vertente crítica de pesquisa e, analisamos o objeto na perspectiva histórica, conjuntural, perpassada pelas mediações, sempre num movimento de explicitar as contradições. Realizamos a pesquisa bibliográfica a partir de autores da área que foram triangulados, como orientam Alves-Mazzotti (1993), com a análise documental e entrevistas com as professoras e orientadoras de estudo, procedimentos que favoreceram a análise e a produção de dados, como descrevem Bogdan e Biklen (1994).

O estudo enfatizou as ações do PNAIC realizadas durante o ano de 2013, sendo o curso organizado em oito unidades com temas relacionados à alfabetização, em todo o país. O material de estudo incluiu o caderno de formação e a utilização de livros e materiais levados pela professora, compreendendo ao todo trinta e dois cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa distribuídos em quatro cursos, direcionados para as professoras de 1º, 2º e 3º ano e outro para professoras das escolas multisseriadas (BRASIL, 2012b).

As entrevistas foram realizadas com professoras, por isso adotamos a linguagem no gênero feminino para análise e produção de dados. As professoras foram selecionadas a partir de critérios como estar atuando no ciclo de alfabetização e ter participado do programa no período de 2013 a 2017. Essa definição colaborou para a seleção de uma professora alfabetizadora (PA)<sup>18</sup> de cada escola, duas orientadoras de estudos (OE)<sup>19</sup> e a coordenadora municipal do programa.

Assim, este trabalho fora desenvolvido e estruturado trazendo, num primeiro momento, um panorama das políticas de formação continuada das professoras alfabetizadoras com ênfase na leitura; num segundo momento, a

---

<sup>18</sup> As professoras alfabetizadoras estão enumeradas de 1 a 6.

<sup>19</sup> Os orientadores de estudo estão enumerados de 1 a 2.

análise das estratégias de leitura desenvolvidas nas escolas do município de São João - Paraná, sob orientação do programa.

### **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

O PNAIC é um programa de formação de professoras alfabetizadoras que se justifica e se sustenta em dados preocupantes sobre os índices de analfabetismo no Brasil (FAILLA, 2016), os baixos níveis de leitura, a ausência de bibliotecas escolares e públicas nos municípios, os limites de acesso à leitura, entre outros aspectos que colaboram para estabelecer a conjuntura da leitura da população brasileira e as práticas de alfabetização.

Julgamos pertinente situar o PNAIC no bojo das políticas e programas de formação de professoras alfabetizadoras desenvolvidos no Brasil nas últimas décadas (1997 a 2013). No Quadro 1 sistematizamos os dados que propiciam as análises.

**Quadro 1** - Políticas de Formação de Professoras Alfabetizadoras no Brasil (1997 a 2013).

ANO	POLÍTICA	CONTEÚDO/OBJETIVOS	ÓRGÃO
1997	Escola Ativa	Formação e orientação para professores de escolas multisseriadas, bem como distribuição de material didático e kit pedagógico.	MEC, Secadi, FNDE, Fundescola
1999	Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN em Ação	Formação de professores alfabetizadores. Aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC.	MEC
2000	Programa Gestar	Formação continuada em língua portuguesa e matemática de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas públicas.	MEC
2001	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	Formação destinada aos profissionais da educação, especialmente a professores alfabetizadores. Empreender ações educativas ao público de Ensino Fundamental e Educação Infantil.	MEC
2003	Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER)	Formação continuada de professores alfabetizadores com vistas à dinamização do processo educacional, valorizando a consciência fonológica e a diversidade de gêneros textuais.	MEC, SEIF, DPE e Fundescola

2005	Pró-Letramento	Formação continuada voltada ao ensino e aprendizagem de leitura/escrita e matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	MEC
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Formação continuada destinada aos professores alfabetizadores e coordenador pedagógico.	COEIF e MEC
2013	Escola da Terra	Formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo, quilombolas. Oferecer recursos didáticos e pedagógicos às populações do campo e quilombolas.	MEC e SECADI

Fonte: Zoleti, 2019.

A leitura do Quadro 1 permite observar o movimento dos programas e políticas elaborados por órgãos governamentais, voltados à formação continuada das professoras alfabetizadoras. Podemos notar que uma característica comum é a descontinuidade dessas ações, associada à troca de governos, não consolidando os objetivos para os quais foram propostos, atendendo demandas imediatistas e não a um projeto educacional de Estado/País, sem resolver a situação precarizada da alfabetização brasileira.

Como observado ainda, as políticas e programas executados no âmbito federal têm sido elaborados de forma articulada aos estados e municípios, que são os responsáveis pela implantação da formação, com formadoras da própria rede que estejam familiarizadas com a realidade da escola. Isso traz avanços no sentido do diálogo entre os sistemas, porém coloca os municípios sempre na espera de programas e raras vezes como sujeitos de proposição.

Imbernón (2009, p. 202) afirma que “o professorado deve ser protagonista ativo de sua formação, a qual deve envolver reflexão coletiva sobre a prática ou trabalho colaborativo que propicie aprendizagem da coletividade participativa”, no entanto esse modelo de política nem sempre gera protagonismo, mas sim como receptor dos programas.

Outro aspecto destacado nas políticas analisadas é a associação que se estabelece entre formação continuada e a qualidade da educação atribuída à responsabilidade única da professora, sem considerar as condições de que esse processo dispõe. Destacamos a precária formação inicial; a baixa remuneração na educação básica; os limitantes de infraestrutura escolar; as condições de trabalho; a própria organização do trabalho pedagógico nas redes municipais; o baixo nível de leitura dos

professores e o custo elevado dos livros no país; entre outros condicionantes que precisam ser considerados no âmbito da formulação das políticas.

Ressaltamos ainda que os programas tiveram seus financiamentos reduzidos ano a ano e isso enfraqueceu a política de formação continuada. Salientamos também a redução de bolsas; os cortes nos kits de material didático; a redução de tempo dos programas; as universidades ausentes da estrutura dos programas; a falta de publicação de dados pelas próprias professoras; entre outros aspectos que merecem aprofundamento.

As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos: Formação continuada das alfabetizadoras<sup>20</sup>; Materiais didáticos e pedagógicos; Avaliações, Gestão, Controle Social; e Mobilização (BRASIL, 2012a). Os cursos de formação<sup>21</sup> foram ofertados na modalidade presencial e em 2013 a ênfase foi na Língua Portuguesa/Linguagem; em 2014, Alfabetização Matemática; em 2015 ampliou-se para as demais áreas do conhecimento com o foco para a interdisciplinaridade. Nos anos de 2016, 2017 e 2018 a formação teve como foco principal o diagnóstico das turmas de alfabetização.

Além da proposição da formação continuada, o PNAIC, articulado às políticas de livro e leitura, colaborou significativamente para a formação da professora e também para o acervo das salas de aula e da biblioteca das escolas, que foram sendo construídos, uma vez que o programa aliou o trabalho de formação continuada com o trabalho de distribuição de acervos. Nessa conjuntura se situam os desafios da formação do leitor que, segundo Gehrke (2014), precisa contribuir na consolidação das bibliotecas escolares.

Esse acervo está organizado em três categorias: os Cadernos de formação, as Obras Complementares e o PNLD/PNAIC. Este último trata da distribuição de obras literárias, com diversos gêneros textuais de verso, poemas, parlendas, trava-língua, quadras, adivinhas; entre os classificados como prosa há clássicos da literatura infantil, histórias, textos de tradição popular, fábulas, lendas; há também os livros de imagens e livros de imagens com pequenos textos; e os quadrinhos (BRASIL, 2015).

De acordo com Frambach (2016), apesar de ser uma estratégia formatada pelo programa, a distribuição de livros se configurou como uma oportunidade para ampliar os acervos das escolas, aliada à possibilidade de conhecer esses acervos durante a formação e proporcionar momentos de reflexão.

---

<sup>20</sup> Professores que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos e também professores de classes multisseriadas (BRASIL, 2012a).

<sup>21</sup> O curso de formação é articulado aos materiais didáticos e complementares distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação.

Para o PNAIC, a alfabetização se dá até o terceiro ano do Ensino Fundamental, porém autores e autoras da literatura averiguada entendem que a alfabetização se dá ao longo da vida. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) orienta que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica e aponta que no 3º ano o processo continua com maior foco na ortografia. Como podemos observar, há contradições na definição do que vem a ser alfabetização, aspecto que remete à professora alfabetizadora uma posição político-teórica, para que essas definições não comprometam seu trabalho de alfabetizar.

O conjunto de documentos analisados nos permite considerar que o PNAIC trouxe avanços mediante um pacto que articulou ações entre as esferas federal, estadual e municipal, chegando às escolas, professoras e crianças, por meio das práticas discutidas na formação continuada. Diante do exposto, passamos à apresentação e análise das estratégias de leitura encontradas considerando a pesquisa de campo, sob a luz da literatura investigada.

## **AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO PROGRAMA**

Iniciamos a discussão trazendo o conceito de estratégia em Aulete (2004) como a arte de utilizar os meios de que se dispõe para conseguir alcançar determinados objetivos. Logo, trabalhamos com a ideia de estratégias de leitura como procedimentos para a compreensão do texto, conforme Solé (1998),

[...] se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem. Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas (SOLÉ, 1998, p. 70).

O ensino da leitura e o trabalho com a leitura para o PNAIC é na perspectiva de Solé, ocorrendo durante o processo de alfabetização, como objeto de ensino e a leitura (BRASIL, 2012c). Nesse processo entende-se a leitura como social e saber ler implica a compreensão do texto, fato que se



consolida quando consegue estabelecer significados, concretizar a construção de sentido. De acordo com Solé (1998) há um processo de interação entre o leitor e o texto seguido por objetivos que guiam a leitura, pois sempre lemos para algo, para alcançar uma finalidade “devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade, informar-se sobre um determinado fato” (SOLÉ, 1998, p. 22).

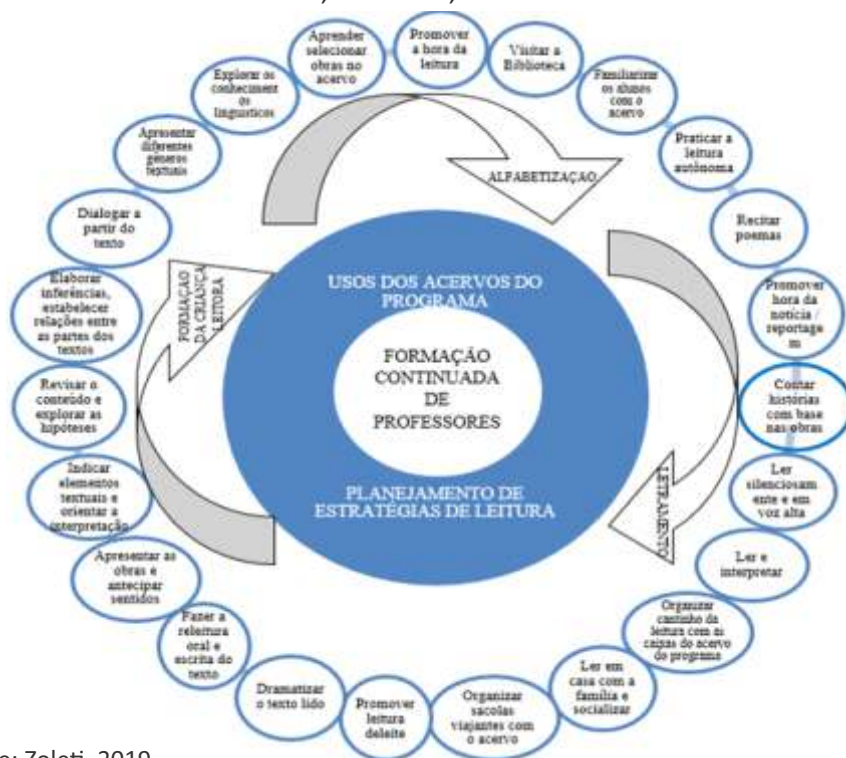
Nesse sentido, ao longo da análise dos cadernos do acervo disponibilizado pelo PNAIC para as professoras alfabetizadoras, evidencia-se uma perspectiva insistente, a dos momentos de leitura que devem ser planejados e a função social da leitura igualmente apresentada aos estudantes, a fim de que além de alfabetizados sejam também letrados. Esses conceitos consideram que a alfabetização e o letramento não se dão de forma desvinculada da formação da criança leitora, ambos podem e devem acontecer de maneira integrada.

Durante as entrevistas e a análise dos documentos notamos que a ideia de organizar o planejamento a partir de sequências didáticas aparece com maior vigor, sendo Zabala (1998) um dos autores que fundamenta os documentos do programa nesse aspecto. Para o autor, sequências didáticas são o “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 45).

Assim, o programa analisado articula o trabalho das estratégias de leitura com a prática de planejamento das sequências didáticas que, segundo as professoras, permite organizar o plano num contínuo; dar lógica crescente ao plano de atividades; visualizar os resultados que se deseja alcançar a partir da definição dos objetivos.

Em face disso, na Figura 1 sistematizamos o movimento que constituiu a formação continuada das professoras no âmbito das estratégias de leitura orientadas e desenvolvidas no PNAIC. O instrumento que se pretende dialético está estruturado no seguinte movimento de análise: a) de dentro para fora, o núcleo é a formação continuada das professoras; b) o segundo círculo aponta o uso do acervo do programa mediado pelo planejamento de estratégias de leitura; c) nas flechas em movimento trazemos três grandes conceitos/categorias que permearam a formação, quais sejam a alfabetização, o letramento e a formação da criança leitora; d) por fim, nos círculos externos, as 23 estratégias de leitura identificadas na pesquisa.

**Figura 1** – Movimento da formação continuada com as estratégias de leitura, São João, 2013 - 2018.



Fonte: Zoletti, 2019.

A partir da Figura 1 destacamos que o trabalho com estratégias de leitura perpassa por três dimensões: a dimensão sociodiscursiva, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o domínio dos conhecimentos linguísticos, dimensões assumidas em Brasil (2012c), fundamentadas em Solé (1998).

Em relação à estratégia promover leitura deleite, salientamos que a mesma é entendida pelo programa como atividade permanente, “são aquelas que se repetem durante um determinado período de tempo (semana, mês, ano)”. O pensamento sobre essa prática é de que:

A leitura deleite é para deleitar, não vai registrar no caderno, é somente explorado oralmente, é uma leitura que você vai iniciar a aula, ou em um dado momento da aula que as crianças estão muito agitadas você acalma elas com essa leitura, trabalhando a imaginação (PA-4).

Quanto a esses aspectos levantados destacamos a importância de a

professora organizar momentos de leitura em sala em que todos possam participar, tendo a sua disposição livros de diferentes temas, tipos e gêneros textuais, para que a criança tenha oportunidade de selecionar assuntos do seu interesse. Outras estratégias que se aproximam a essa perspectiva são: praticar a leitura autônoma; ler silenciosamente e em voz alta; ler em casa com a família e socializar; apresentar as obras e antecipar sentidos; promover a hora da leitura, que é realizada em todas as escolas investigadas.

Nas escolas das entrevistadas PA-4 e PA-6 as crianças são convidadas a fazer a leitura para as turmas que ainda não sabem ler, colocando a criança que já sabe ler com aquela que ainda não sabe, portanto, uma estratégia de leitura com função social, ler para alguém.

As professoras entrevistadas também organizam estratégias como as sacolas viajantes com o acervo do programa. A partir dessa estratégia é possível envolver as famílias em momentos de leitura, bem como dar possibilidade para a criança, de posse dos conhecimentos que já possui, realizar a leitura autônoma, selecionar obras e socializar a leitura feita com colegas. A estratégia da leitura domiciliar permite ampliar o acesso dos familiares à leitura, estimulando a leitura e a biblioteca em ambiente familiar, incentivando o desenvolvimento do gosto e hábito de leitura, conforme Silva (1998).

Outra estratégia de leitura orientada são os cantinhos de leitura. Trata-se de uma estratégia mais ampla que aglutina outras como contar e ouvir histórias com base nas obras lidas pela professora com as crianças que agora contam e recontam essas histórias para seus colegas. Nesses momentos ainda é possível utilizar estratégias como indicar elementos textuais e sugerir uma interpretação; dialogar a partir do texto; e o professor pode utilizar as estratégias antes, durante e depois da leitura, como descrevem Brandão (2006) e Rosa (2016).

Consideramos que o programa teve grande influência no planejamento das estratégias de leitura das professoras, principalmente no que se refere ao olhar sobre os livros, embora de acordo com o relato muitas coisas já vinham sendo feitas, outras passaram a ser organizadas de maneira diferente após a formação do PNAIC, como afirma a PA-1: “cantinho da leitura a gente já tinha ele, mas não como agora que a gente tem outra visão de como colocar os livros, separar, [...] passamos a ver o livro com um olhar diferente”.

Evidenciamos a partir dos relatos da formação e durante as entrevistas que, para além daquilo que o programa orientou, as professoras também criaram estratégias a partir das trocas de experiências e estudo dos cadernos de formação. Isso demonstra a busca por conhecimentos além daqueles

adquiridos com a formação, e a criação de outras estratégias, realizando as adequações necessárias ao seu contexto. “Tinha orientações e o que não tinha a gente criava, pedia pra professora, vinha bastante sugestões e a partir daquela você montava outra, a partir dos relatos que a gente lia nos cadernos”, revela a PA-1.

Durante as falas das professoras acerca da utilização dos livros do acervo é comum, entre todas, utilizar estratégias como “explorar conhecimentos linguísticos”, “revisar o conteúdo e explorar hipóteses” como exemplificamos a partir do relato da professora:

Trabalha-se inclusive gramática, por exemplo, trabalha a leitura, interpretação, e vamos para substantivo próprio, o lugar que aconteceu, a gente vai para geografia, história. Quando eu pego um livro eu gosto de desenvolver um projetinho, parece que fica mais completo o trabalho, aí a gente trabalha desde o texto até a produção ou reprodução do texto e a gente precisa incluir porque se não vai ficar falha a prática da gramática e da escrita. Se vou trabalhar uma cantiga, já pensa qual livrinho posso juntar aqui com essa cantiga para depois fazer uma produção, às vezes a gente faz uma dramatização, tudo isso usando esse material que veio (PA-1).

Logo, a fala das professoras e orientadoras permitem vislumbrar a leitura de forma lúdica, para explorar determinados conteúdos, além do fato de que o contato diário com os livros faz com que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura. Todavia, de acordo com Solé (1998), a criança precisa aprender estratégias de leitura para que de posse dos livros saiba ler com autonomia e selecionar as informações que procura. A mesma premissa vale para a formação das professoras, ou seja, apropriar-se de estratégias novas de leitura ou revisitá-las as suas próprias, agora com maior fundamento teórico para, com autonomia, criar e transformar o trabalho da alfabetização e da leitura.

Destacamos ainda na fala das professoras entrevistadas a percepção da boa qualidade do material, dos livros, recebido por elas, porém precisamos alertar que a qualidade do material impresso precisa estar articulada à qualidade e à diversidade de conteúdo das obras. Nesse ponto, chamamos a atenção para o caráter ideológico do livro, que faz parte do conteúdo, como destacam Silva (1998) e Gehrke (2014), já que o Pacto é um programa de formação continuada implantado pelo Estado que padroniza nacionalmente a leitura para todos. Uma leitura nacional é um aspecto importante, mas

os conteúdos regionais e locais raras vezes são contemplados, evidenciando lacunas na leitura e na política.

Ao elaborar estratégias de leitura para ampliar os conhecimentos linguísticos dos estudantes a partir de uma obra é possível que a professora, como mediadora das estratégias, possibilite para a criança maneiras de dialogar com o texto, elaborar inferências sobre o assunto, dando condições para que olhem para outros textos e possam tomar como exemplo as experiências vivenciadas em sala.

Em uma análise geral dos dados apresentados na Figura 1 verificamos que as estratégias são orientadas, planejadas e vivenciadas no contexto da prática e perpassam as dimensões sociodiscursiva, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o domínio dos conhecimentos linguísticos, por vezes mais sobre uma dimensão do que outra, mas podemos considerar que a leitura e o uso das obras tiveram um lugar especial nas práticas analisadas.

Assim, as estratégias de leitura fundamentadas em Solé (1988) possibilitaram às professoras responsáveis pela mediação entre o estudante e o livro as condições para aproximar a criança do universo da leitura, de acordo com os objetivos planejados, a fim de que possam atuar como leitoras autônomas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo permitiu evidenciar uma contradição entre legislação e os resultados apresentados na prática cotidiana escolar no decorrer dos anos. A formação continuada que deveria ter como ênfase a atualização e a complementação ao longo da carreira vem tomando um caráter generalista comandado pelas avaliações de resultados.

Verificamos também que o PNAIC oportuniza o acesso a um acervo diversificado de obras e, por meio da formação continuada, poderá incorporar o desenvolvimento de estratégias de leitura buscando alfabetizar e letrar de forma simultânea. Logo, o conjunto do acervo está a serviço da formação continuada das professoras e da formação de leitores e leitoras, desde a alfabetização e o letramento. Nesse sentido, consideramos o acervo como recurso metodológico fundamental para a efetivação da política pública, já que a partir das obras complementares e de literatura é possível ampliar o universo de referência das crianças e das professoras, mediadas pelas estratégias de leitura, conforme orienta Solé (1998), possibilitando a formação da criança leitora.

Consideramos que o mapeamento das estratégias e práticas de leitura orientadas pelo programa, e aquelas planejadas e vivenciadas na prática

pedagógica, contribuem com os estudos da área, potencializando novas análises ou futuras pesquisas.

Podemos concluir que as estratégias de leitura indicadas no programa possibilitaram para as professoras responsáveis pela mediação entre o estudante e o livro condições para aproximar as crianças do universo da leitura, de acordo com os objetivos planejados, oferecendo condições para que posteriormente possam atuar como leitoras autônomas.

Com o estudo apresentado é possível considerar, portanto, que o PNAIC abriu mais espaço para o livro e para a leitura literária na escola, forjando uma mudança na forma como as professoras concebem os livros e a leitura, aspecto influenciado pela formação continuada, conferindo uma importância significativa à leitura como deleite/fruição/estética. Concluímos que a formação colaborou com a ideia de que é preciso oferecer uma diversidade de acervo às crianças para que tenham autonomia para escolher os livros de acordo com as suas preferências, aspecto fundamental quando defendemos a formação de leitores.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 96, p. 15-23, 1993.
- AULETE, C. *Minidicionário contemporâneo de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: SOUZA, I. P.; BARBOSA, M. L. F. de F. (orgs). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 59-75.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. *Literatura na hora certa: Guia 1 - 1º ano do ensino fundamental*. PNLD/PNAIC. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015.
- BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22-23, 5 jul. 2012a.
- BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012c.

FAILLA, Z. (org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FRAMBACH, F. de A. *Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

GEHRKE, M. *Contribuições da práxis para a construção da biblioteca escolar do trabalho a partir da educação do campo*. Paraná: Curitiba, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo populacional: Município de São João, Paraná, 2019*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/sao-joao.html>. Acesso em: 14 maio 2020.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROSA, Z. R. F. da R. *O PNAIC como peça da política de formação continuada de professores: entre fins declarados e expectativas locais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016.

SILVA, E. T. da. *Elementos de Pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, H. de. *Como se faz análise de conjuntura*. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOLETI, A. M. *Análise das estratégias de leitura com o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: um estudo no município de São João – PR*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019.

## FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA DA GÊNESE A PRÁTICA: UMA BREVE ANÁLISE

Daniele Terezinha de Lima Baitel<sup>22</sup>  
Marcos Gehrke<sup>23</sup>

### INTRODUÇÃO

O trabalho sobre os fundamentos da Pedagogia Socialista Soviética é resultado parcial de uma investigação mais ampla, em desenvolvimento (2019-2021) no mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste Unicentro, que investiga as contribuições da categoria coletividade desde Nadezhda K. Krupskaya, uma das pedagogas intelectuais orgânicas militante de uma educação para emancipação humana e grande coadjuvante na ligação ente teoria e prática do ensino politécnico e da conjunção do ensino com o trabalho produtivo.

A justificativa e relevância da pesquisa está no sentido potencializar os estudos no grupo de pesquisas Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo (MOVECAMPO) e, evidenciar a Pedagogia Socialista Soviética (PISTRAK 2009, SHULGIN 2013, KRUPSKAYA 2017; 1986), pós-revolução Russa (1917) e, seus fundamentos, como possibilidade de ruptura com o modelo hegemônico de educação em curso no Brasil, em síntese, uma educação bancária (FREIRE, 1987). Ainda, por constatarmos poucas discussões sobre a questão nos cursos superiores de formação de professores, mas presente e atual nos estudos da Educação do Campo (CALDART, 2012).

Objetivamos apresentar a gênese das concepções pedagógicas da educação soviética (1917) e, explicitar as categorias fundantes da Pedagogia Socialista.

No campo metodológico realizamos a revisão bibliográfica das obras de autores pioneiros da educação soviética buscando entendimento, dentre eles Pistrak (2009) que nos traz um exame sobre a categoria atualidade como ponto de referência na relação da escola com a vida; Shulgin (APUD Freitas,

---

<sup>22</sup> Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, especialista em Gestão educacional e mestranda em Educação, ambas pela Unicentro. Professora da educação básica na rede municipal de Boa Ventura de São Roque.

<sup>23</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Unicentro). Membro do grupo de pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo. Coordenador do Curso de Pedagogia para Povos Indígenas e do curso de Pedagogia: docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do Campo. E-mail: marcosgehrke@unicentro.br.



2009) com a categoria autogestão com o objetivo de formar lutadores pelos ideais da classe trabalhadora numa relação dialógica com as demais categorias e Krupskaya (2017, 1986) sobre a importância do trabalho no desenvolvimento intelectual do indivíduo e da coletividade como uma hábito necessário para a novo homem comunista.

O trabalho de pesquisa está estruturado em duas seções, primeiro apresenta a gênese das concepções pedagógicas da educação da Rússia soviética (1917) e, explicita as categorias fundantes da Pedagogia Socialista, como a atualidade, a coletividade, o trabalho e autogestão.

### **GÊNESE DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS QUE NORTEARAM A EDUCAÇÃO RUSSA SOVIÉTICA**

Com o novo paradigma político/social que nascia após a revolução bolchevique de 1917, era necessário formar o novo homem para o novo tipo de sociedade. Esse preceito, exigia a matriz da formação humana multilateral tendo a categoria trabalho como um dos princípios basilares, como nos aponta Ciavatta (2018):

Trata-se de entender a importância fundamental do trabalho como princípio ontológico, fundante da constituição do gênero humano que, como ser da natureza e distinto dela, não prescinde, pela atividade física e mental, de retirar da natureza os meios de vida. É o que o torna um ser social que produz e compartilha com os demais o conhecimento, a cultura, os bens e a sociabilidade e por meio deste a ligação do trabalho físico e intelectual. (CIAVATTA, 2018, p. 31).

Neste sentido, a formação do novo sujeito estava ligado a educação com o trabalho produtivo, uma educação que emancipa e desenvolve suas potencialidades tanto físicas como espirituais.

Ao abordarmos e categoria Educação Socialista, remetemos nossa atenção quanto a gênese de sua formação, pois nada surge como “um raio em céu azul”, como cita Marx na obra “o 18 de Brumário de Luís Bonaparte” (1852), mas a educação é determinada pelo modo de produção da vida material e se dá por intermédio da relação dialética com a história, em cada momento histórico existe um determinado tipo de educação que atenderá a determinado tipo de sociedade.

Os germens da Pedagogia Socialista, conforme Abreu (2011), está fundamentado nas concepções de educação de Karl Marx, embora este não tenha tido a intenção de sistematizar uma teoria educacional, algumas

elaborações são encontradas ao longo de suas produções. De acordo com Lombardi (2010).

Como se sabe, Marx e Engels não se preocuparam em analisar especificamente a educação ou o ensino, e muito menos em discutir ou propor uma teoria pedagógica. As observações sobre a educação, o ensino e a qualificação profissional encontram-se esparsas no conjunto da obra. Geralmente, aparecem mescladas às críticas das teorizações e práticas burguesas, como a crítica da economia política e, antes dela, a da filosofia alemã e as das várias matizes de socialismo. Essas anotações também se encontram mescladas ao entendimento sobre as condições de vida e trabalho da classe trabalhadora, como na obra de Engels sobre A situação da classe trabalhadora na Inglaterra, ou no contexto em que analisavam a situação e exploração da classe trabalhadora sob o modo capitalista de produção, como em O capital de Marx. (LOMBARDI, 2010, p.21).

Como o autor nos mostra, existem elementos nas obras de Marx que nos ajudam a compreender uma educação voltada a entender e a atender as demandas das classes trabalhadoras fazendo uma crítica as práticas burguesas e sua incapacidade de colocar em prática as concepções que defendem.

Não tencionamos neste trabalho esgotar as colaborações de Marx no que tange a educação, mas fazer um breve delineamento dos princípios pedagógicos encontrado em suas obras e quais elementos os soviéticos tomaram por base.

Como nos aponta Abreu (2011), as concepções do socialista utópico, Robert Owen, influenciaram as reflexões de Marx e Engels sobre a categoria educação, no entanto, Marx, ao se apropriar da proposta de Owen de unificação do ensino com o trabalho, denominada por Marx de politécnica, a supera, tirando-a do nível da filantropia tal como ensinava Owen. De acordo com Abreu (2011).

Do sistema fabril, como se pode ver detalhadamente em Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica, não só como um método de elevar a produção social, mas como um único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões (ABREU, 2011, p. 32, APUD MARX, 1996, p. 112).

Como podemos ler, Marx reconhece a contribuição de Owen no campo educacional e acredita que a junção do trabalho produtivo, ensino e ginástica eleva o nível produtivo, tirando o sujeito da alienação e propiciando uma educação omnilateral que desenvolve o germe da educação do futuro, cuja qual, contribuiria na luta das classes trabalhadoras para a derrubada do sistema capitalista.

Com relação às reflexões de Marx e Engels sobre a educação, Manacorda (1989) relata.

Quanto ao desenvolvimento da teoria pedagógica, o socialismo de Marx e Engels (1848) assume criticamente todas as bandeiras burguesas: universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade, renovação cultural – o que o marxismo acrescenta de próprio além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar seus programas e a radicalidade dessas propostas e uma nova concepção da relação instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens (MANACORDA, 1989, p. 296).

Para o autor, Marx e Engels não negam as conquistas burguesas no âmbito educacional como as citadas acima, concordaram com elas, porém ao acolherem suas elaborações fizeram críticas aos burgueses pela sua incompetência em colocar em prática os seus programas sociais.

De acordo com Manacorda (2007), enquanto os burgueses pretendiam um ensino industrial pautado na unilateralidade, ou seja, na dicotomia entre trabalho físico e intelectual agente de alienação dos sujeitos, Marx era antagônico a essa orientação, recomendava uma junção do ensino com o trabalho material produtivo, ou seja, a junção de trabalho manual e intelectual que é fonte de emancipação humana: o ensino politécnico, tecnológico teórico e prático, pois a atividade espiritual ligada à atividade material forma o sujeito omnilateral que produz homens plenamente desenvolvidos.

Em 1886, em Genebra, Marx entrega as “Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões.” Para os delegados do comitê provisório londrino do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, sob a definição do conteúdo pedagógico do ensino socialista. Conforme Manacorda (2007).

Por ensino entendemos três coisas: Primeira: ensino intelectual;  
Segunda: educação física, dada nas escolas e através de

exercícios militares; Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico... A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias. (MANACORDA, 2007, p. 44).

Corroborando com Manacorda (2007), de acordo com Frigotto (et.al, 2020) Marx considerou depoimentos de educadores e realizou junto às organizações da classe trabalhadora documentos de orientações práticas para o trabalho de crianças e adolescentes não explorados.

As “Instruções Para Os Delegados Do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões” são consideradas o texto mais completo sobre a questão educacional. Nele, Marx demonstra os três elementos que deveriam compor a educação da classe trabalhadora: ensino intelectual; educação física e tecnológica. Para Marx a educação em conexão ao trabalho socialmente produtivo é o germen da educação do futuro.

A proposta socialista de educação se apresenta como uma alternativa de rompimento com o ensino unilateral burguês que concebe o mercado como um fim em si mesmo. Marx ao propor um ensino voltado a desenvolver os aspectos físicos e cognitivos transcende a alienação gerada pelo trabalho mecânico, desenvolvendo a plena potencialidade do indivíduo.

É neste sentido, de trabalho como fonte necessária da produção do viver humano, que Marx e Engels defendem a categoria como direito e dever de todos, trabalho como princípio educativo em sentido global e no vínculo do trabalho produtivo com a educação escolar. Foi neste modelo de educação que os intelectuais e militantes soviéticos nortearam todo seu programa pedagógico pós-revolução. Para Krupskaya (2017) as obras de Marx contêm um conjunto de orientações de reconstrução da educação e atrelada aos seus ensinamentos os educadores soviéticos o fizeram como um guia de ação, ressalta que com o auxílio de seu método dialético de estudar fenômenos serão capazes de concretizar amplamente o ensino de concepção socialista.

Com a revolução consumada era necessário formar o novo homem para a nova sociedade. Ecoaram as concepções marxiana de educação em meio aos educadores socialistas, para Krupskaya (s/d) suas pautas estavam

alicerçadas nos princípios de uma sociedade sem classe, pela igualdade, livre das relações de dominação, sujeitos que saberiam dominar as bases das ciências, desenvolvidos multifacetivamente lutadores e construtores da nova sociedade tendo como base o trabalho, auto-organização, coletividade e a emancipação integral dos sujeitos.

Os educadores soviéticos, com base nas concepções de educação dispostas por Marx e Engels, segundo Freitas (2009), formularam um programa de educação que contemplava as especificidades educacionais que a Rússia necessitava naquele contexto histórico de revolução.

Com a nova sociedade que se constituía, crescia a necessidade de um novo modelo de educação que considerasse as particularidades do novo Estado proletário, visto que já havia ocorrido a revolução social e o poder estava nas mãos dos trabalhadores em fase de transição para o comunismo, surge então a Escola única do Trabalho. Neste sentido, era primordial uma educação ampla para as massas que as tirassem do analfabetismo e da ignorância, elevando o nível econômico e cultural do país. Segundo Freitas (2017).

Para os pedagogos deste período, a escola deveria estar envolvida na criação da nova vida social, cuja as possibilidades estavam sendo abertas pela revolução; portanto, deveria se envolver profundamente na formação de um novo ser humano imersa na vida social (FREITAS, 2017, p. 9).

Como nos aponta Freitas (2017), estes trabalhadores precisavam de instituições de ensino especializadas que suprissem a demanda de conhecimentos técnicos e científicos. O ensino passa a ser prioridade em todo o território, a educação que antes era restrita às camadas mais abastadas da população torna-se obrigatória e universal, como nos aponta Pistrak (2005) sabiam os revolucionários soviéticos que a escola era a arma ideológica da revolução e fundamental nas mãos das classes dirigentes, neste sentido era necessário colocá-la à disposição para a construção da nova ordem social.

Neste íterim, de acordo com Freitas (2009), em 26 de outubro de 1917 é criado o Comissariado Nacional da Educação (NarKomPros) em substituição ao antigo Ministério da Educação. Seu objetivo consistia em organizar a vida cultural e a educação escolar a serviço da construção do socialismo. Seu quadro funcional era composto por Anatoli Vassilievitch Lunacharskiy (1875-1933) presidente do comissariado até o ano de 1929; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1868-1939), Mikhail.N. PoKrovskiy (1868-1932), P.N. Lepshinskiy (1868- 1944), Moysei. M.Pistrak (1888-1937),

entre outros, que mais tarde junta-se ao NarKomPros. Dentre os desafios educacionais que surgiram nos primeiros anos de atuação do Comissariado, conforme Lombardi (2017) destacam-se.

[...] o combate ao analfabetismo, a organização de bibliotecas populares, a criação da imprensa educacional, a formação de professores, a organização da Juventude, a articulação do ensino com o trabalho produtivo, etc. Esses desafios deveriam ser enfrentados com base numa educação fundada no marxismo e que implicava na abolição da herança da antiga escola czarista, com seus manuais impregnados da ideologia burguesa, dos métodos adestradores, tendo ainda que quebrar a resistência de um corpo docente conservador e defensor de uma concepção educacional tradicional. (LOMBARDI, 2017, p. 296).

Neste sentido, para continuar a revolução era necessário engajar todos os jovens com a educação, Lenin tendo plena consciência do papel estratégico da educação dedicou-se, junto à Krupskaya, para que fosse aprovado no VIII Congresso do Partido Comunista a resolução que determinou a instrução geral e politécnica da nova concepção da educação russa. Segundo Manacorda (1989):

Atuação da instrução geral e politécnica (que faz conhecer em teoria e prática todos os ramos principais da produção) gratuita e obrigatória para todas as crianças e adolescentes dos dois sexos, até os 17 anos de idade; 2- Plena realização dos princípios da escola única do trabalho, com o ensino na língua materna, estudo em comum das crianças dos dois sexos, absolutamente laica, livre de qualquer influência religiosa, que concretize uma estrita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo, que prepare membros plenamente desenvolvidos para a sociedade comunista” (MANACORDA, 1989, p. 314-315).

Para a efetivação desta nova política educacional, foi necessário um grande empenho de todos os pedagogos envolvidos com a (NARKOMPROS), pois no dia seguinte a revolução já deveria começar a tomar corpo todas as novas concepções de educação, era algo incerto, pois eram teorias novas.

Faremos uma breve síntese de cada categoria fundante da Pedagogia Soviética que colaborou nesse processo de construção da nova sociedade.

## **BREVE ANÁLISE DAS CATEGORIAS FUNDANTES DA PEDAGOGIA SOCIALISTA**

Os pedagogos soviéticos fundamentavam seu trabalho a partir das categorias: atualidade, auto-organização, coletividade, e trabalho. Entre principais pensadores desse período de transição podemos destacar Nadezhda Konstantinovna Krupskaya, Moysei Mykhailovich Pistrak e Viktor Niholaevich Shulgin. Tiveram outros educadores que também, a seu tempo, deram sua contribuição, todavia nesse trabalho nosso foco está nos principais pioneiros.

Abordamos, de forma sucinta, as categorias trabalhadas nesse contexto de revolução, não é nossa intenção apontar como cada categoria deveria ser abordada pelo professor e nem fazer uma investigação minuciosa, e sim fazer uma rápida definição.

A categoria **Atualidade** está ligada ao que é atual na conjuntura mundial, é luta do novo (socialismo) contra o velho (imperialismo) e estes dois devem ser abordados como atualidade. Pistrak (2009) pontua que fragmentos do passado no presente não é atualidade ex: religião, artesanato, economia rural. As tecnologias; eletrificação, o avanço na ciência, fascismo são atualidade. O dever da escola é estudar a atualidade e dominá-la, no entanto, isso não implica negar o estudo do passado coexistente, contudo a escola deve interpretar esses fenômenos como resquícios do passado.

O objetivo da escola é formar nas ideias da atualidade e identificar-se com ela, apontar para o aluno as causas de luta da classe trabalhadora e como ele deve criar e construir o novo. O pensador faz uma síntese para que a escola chegue a este objetivo “[...] sobre o conteúdo da educação-instrumentos de luta e criação; sobre os métodos de estudo- habilidade de usar na prática estas armas; sobre as tarefas formativas- o lugar do estudante na vida” (PISTRAK, 2009, p. 122). Para os fundamentos, Pistrak (2005) elenca as seguintes concepções: ter como base a visão de mundo marxista real; o ensino pelo trabalho que dá concretude ao conhecimento e possibilita a dominação dos objetivos concretos definidos tendo como base os métodos da ciência e formação e direção a partir dos interesses da juventude denominada “domínio organizado da vida”.

Sobre a **auto-organização** os pedagogos usavam a denominação autogestão e autodireção como sinônimos. Shulgin (apud FREITAS, 2009), determina que autodireção tira as obrigações policialescas do professor e deposita-as nas crianças forçando-as a cuidar umas das outras e estas recorrem ao professor como última instância fazendo sua autoridade e influência crescer entre os alunos, derrubando a unidade entre as crianças com relação a aversão a figura do professor. Para Freitas (2009), o objetivo da

autogestão na escola soviética é formar lutadores pelos ideais da classe trabalhadora, trabalhar, viver e construir coletivamente, criar hábitos de organização para organizar-se na luta, na vida coletiva desde a mais tenra idade, é nisto que se fundamenta a tarefa de autogestão.

O **trabalho** é um elemento articulador com a vida, o aluno começa a partir do autosserviço na educação infantil e irá, paulatinamente, ganhando complexidade até chegar ao trabalho complexo fabril. Começa na escola, no coletivo infantil e se estende no grupo de Jovens Pioneiros (organização comunista infantil), Komsomol, Juventude Comunista, etc.

Para Krupskaya (2017), a educação ligada ao trabalho físico e intelectual é o prelúdio de uma sociedade altamente desenvolvida e corrobora para uma rápida industrialização. Países que almejavam um grande avanço econômico no século XX começaram a investir na formação de seus operários “eles organizam escolas profissionais de todos os tipos, cursos noturnos e outros” (KRUPSKAYA, 2017, p. 37).

Krupskaya (1986) ressalta a importância do trabalho no desenvolvimento intelectual do indivíduo, o trabalho não deve ser exclusivamente mecânico, pois isso adoece, é necessário outra forma de organização. Para a autora,

Hace falta otra forma de trabajo fabril en el que durante varios años de aprendizaje el adolescente cumpla no solamente una faena mecánica, sino una serie de faenas de complejidad siempre mayor, pasando de un taller a otro y estudiando la producción en conjunto. Paralelamente, los educandos estudian en la escuela las matemáticas, física, mecánica, dibujo lineal y otras asignaturas de enseñanza general. Semejante trabajo no enerva a la juventud, sino que la desarrolla. (KRUPSKAYA, 1986, p. 16).

Como podemos ler, a educação ligada ao trabalho não implica o isolamento das disciplinas escolares em prejuízo da teoria, mas sim, a sua estrita ligação entre teoria e prática assentado em uma base científica. Para os alunos de grupos mais novos<sup>24</sup> o trabalho tomava a forma de auto serviço/trabalho socialmente útil que acontecia na escola ou na empresa com o objetivo de formar ativistas sociais, criar hábitos de coletividade e camaradagem e para isso a atividade da criança deveria partir de seu interesse.

---

<sup>24</sup> Nos primeiros anos da URSS não existia a separação de alunos por séries. Eram divididos em grupos de alunos mais novos e grupos de alunos mais velhos. (FREITAS, 2009)



Para Krupskaya (1986) o trabalho socialmente útil deve ser para as crianças uma escola de **coletividade**, inculcar-lhes hábitos sociais por meio das atividades, todavia, não se deve sufocar os alunos com grandes quantidades de tarefas, pois, de acordo com a autora, existem tarefas relativamente simples, mas com um grande potencial social, quanto maior a significado social de uma tarefa, mais influencia exerce nas crianças, o professor precisa estar atento a isso. A coletividade está ligada ao desenvolvimento multilateral dos sujeitos para a autora o trabalho coletivo tem grande importância na formação da personalidade das crianças, pois é através da coletividade que o indivíduo desenvolve seu instinto social, sai do individualismo, entende que o bem estar geral influencia no seu bem estar, educa pessoas com atitudes frente as injustiças.

Como podemos perceber as categorias aqui elencadas contribuíram na formulação da nova educação de viés revolucionário. As especificidades que cada categoria aponta corroborou na formação da nova educação para o homem em sentido de sua formação humana, pois ao trabalhar a atualidade, tirou o aluno do isolamento apontando o seu lugar na vida e na luta pelo socialismo. A autorganização esta fortemente ligada a coletividade os hábitos de trabalho coletivo criam ao mesmo tempo hábitos de trabalho de organização geral e de autodisciplina, elevando a consciência social dos indivíduos, e o trabalho que é a categoria central da Pedagogia Soviética elemento de emancipação, a conexão das potencialidades físicas e intelectuais amplia a área de formação para além do cognitivo ao envolver corpo, criatividade e todos os aspectos que constitui o desenvolvimento humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentou, brevemente, a formação do pensamento socialista que tem sua origem na concepção educacional do socialista utópico Robert Owen. Marx, foi fortemente influenciado por suas ideias, todavia as deu uma nova roupagem a tirando do campo abstrato, em que desconsiderava-se a explicação histórica e social para as precariedades da educação da classe trabalhadora a trazendo para a realidade concreta. Nessa relação dialética (histórico/social) foi forjado uma concepção de educação com vistas a formação humana, que contempla a educação física em conexão com a formação intelectual como processo de emancipação dos sujeitos.

Nesta fonte beberam os intelectuais russos e dada a realidade da revolução, em transição do capitalismo para o socialismo, precisavam formar pessoas com uma nova mentalidade para manter o novo sistema político,

economico e social, e nesse sentido a escola teve papel central.

Os pedagogos revolucionários tiveram a oportunidade de colocar os preceitos educacionais de Marx em prática formando uma matriz pedagógica, presente em seus componentes, a própria existência da luta, pois a educação socialista se deu no interior das contradições vividas naquele país. As categorias elencadas nesse trabalho serviram de ponto de gravidade para as mudanças educacionais almejadas pelos educadores soviéticos corroborando para a elevação do nível educacional de seus alunos.

Dentro dos limites desse trabalho, evidenciamos que a Pedagogia Socialista Soviética nos fornece um guia de ação para uma educação voltada a contemplar as demandas educacionais das classes trabalhadoras, não como um modelo de transplantação, pois vivemos num contexto histórico, político e social distintos, mas por intermédio de sua colaboração podemos chegar mais longe na luta e ensaiar uma educação contra hegemônica na perspectiva da formação e emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Malila da Graça Roxo. O pensamento pedagógico socialista: reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea. 162f. Dissertação (Programa de pós-graduação em Educação) Universidade Federal do Maranhão, São Luiz. 2011. Disponível em: <<https://tede.bc.ufma.br/jspui/handle/tede/205>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

CIAVATTA, Maria. (2018). Caminhos da Educação Socialista. **Revista Trabalho Necessário**, 16(29), 28-53. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.16i29.p4553> Acesso em: 15 de julho de 2021.

FRIGOTTO. Gaudêncio; Ciavatta, Maria; Caldart. Roseli Salete (Orgs.). **História, natureza, trabalho e educação/ Karl Marx e Friedrich Engels** –1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FREITAS. Luiz Carlos; Caldart. Roseli Salete. **A construção da pedagogia socialista: --escritos selecionados.** – 1. ed. – São Paulo: Expressão popular, 2017.

FREITAS. Luiz Carlos; Marenich. Alexandra. **A comuna escolar/ Moisey Mikhaylovich Pistrak.** –1.ed.— São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS. Luiz Carlos. Lazarev. Alexey. **Rumo ao politecnismo (artigos e conferências)** Viktor NIKHOLAEVICH Shulgin. –1.ed.--- São Paulo: Expressão Popular, 2013.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **La educación Laboral y la Enseñanza. Moscou.** Editorial Progreso, 1986.

KRUPSKAYA, Nadezhda Kostantinovna. **Acerca de la educación comunista (artículos e discursos).** Moscou. Editorial Progreso.

LOMNBARDI, José. C. Educação e Ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina**, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010. Disponível em: < [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015\\_jose\\_claudinei\\_lombardi\\_9581-26714-1-pb.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_claudinei_lombardi_9581-26714-1-pb.pdf)> Acesso em: 15 de julho de 2021.

LOMBARDI, José. C A Revolução Russa e os desafios à pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 292-306, dez. 2017. Disponível em:< <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24484/15297>> Acesso em 17 de julho de 2021.

MANACORDA, Mario. **A. História da educação: da Antiguidade aos nossos dias.** Tradução de Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, Editora Alínea, 2007.

## PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA E BIBLIOTECA ESCOLAR NO BRASIL (1987 – 2018)

Mônica Trindade Luvisa<sup>25</sup>  
Marcos Gehrke<sup>26</sup>

### INTRODUÇÃO

A leitura tem sido, historicamente, questão de debates e discussões no contexto da educação, o que vem contribuindo para a construção de ações que incentivem à ela, bem como, ao livro e a Biblioteca Escolar, porém, partimos da compreensão de que, as políticas públicas educacionais de leitura e a Biblioteca Escolar, precisam ser discutidas por toda sociedade e o Estado, por meio de formulação de ações de governo (programas, projetos e políticas). A sociedade civil precisa apontar os problemas e as possíveis soluções, cobrando do poder público, ações que favoreçam a superação dos mesmos.

Essa posição é imbuída de uma perspectiva teórica que compreende a necessária relação entre o Estado, o movimento social e a política pública. Gramsci (1991) como fundador dessa visão ajuda a compreender que o poder está em movimento, coloca em relação ao Estado e a sociedade civil, cabendo a classe trabalhadora forçar a hegemonia do Estado e seus aparelhos ideológicos na produção de políticas públicas. Portanto, o propósito desse trabalho é traçar um panorama das políticas públicas de leitura e biblioteca escolar no Brasil, entre 1987 e 2018.

Por se tratar de investigação educacional, com enfoque qualitativo, destacado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), trabalhamos com levantamento das políticas educacionais da área, na Base Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI), com os descritores políticas de leitura e livro, biblioteca escolar, leitura no Brasil. Para essa investigação recortamos o período de 1980 a 2018. Paralelamente, outra fonte de dados foi a legislação, projetos e programas, desenvolvidos no âmbito da leitura, do

---

<sup>25</sup> Mestre em Educação (Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO), Especialista em Gestão Escolar, graduada em Pedagogia: Docência e Gestão Educacional (UNICENTRO). Professora da rede municipal de educação de Rio Bonito do Iguazu/PR. E-mail: monicatrinidade2917@gmail.com.

<sup>26</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Unicentro). Membro do grupo de pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo. Coordenador do Curso de Pedagogia para Povos Indígenas e do curso de Pedagogia: docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do Campo. E-mail: marcosgehrke@unicentro.br.

livro e da biblioteca escolar na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC). Para qualificar a análise estabelecemos relações com os dados da tese de Gehrke (2014) que tratam do acervo da biblioteca da Escola do Campo no Paraná. Explicitado o caminho investigativo e constituído o corpus de análise, o trabalho de produzir os dados qualitativos foi possibilitado.

A pesquisa reconhece que o livro e a biblioteca marcaram um *acontecimento* na história e na cultura da humanidade, permanecendo o desafio para as políticas públicas produzir  *fatos* como, a formação de leitores; a distribuição de livros nas escolas públicas; a ordenação e uso das bibliotecas escolares no trabalho pedagógico; gerar a legislação necessária para tal; a formação de trabalhadores para as bibliotecas, entre outros tantos aspectos necessários para o desenvolvimento de uma política educacional.

Nesse sentido, o artigo está organizado em seção única, o panorama das políticas de leitura e Biblioteca Escolar, seguido das considerações finais e as referências.

### PANORAMA DAS POLÍTICAS: UMA ANÁLISE

Ao tratar a leitura a partir do contexto das políticas públicas buscamos compreender as representações de poder e, o caráter ideológico presente nos programas, legislações e projetos, que são impulsionados pelo Estado na elaboração e desenvolvimento de tais políticas como ressalta Ávila (2016). Neste sentido, o quadro 1 organiza as políticas públicas voltadas ao livro, a biblioteca escolar e a leitura no Brasil, no período de 1987 à 2018.

**QUADRO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS AO LIVRO, BIBLIOTECA ESCOLAR E LEITURA NO BRASIL (1987 – 2018)**

ANO	ATO	OBJETIVOS/AÇÕES	ÓRGÃO PROMOTOR
1987	Fundação Nacional Pró-Leitura	Difundir e promover a produção do livro, instituir bibliotecas, difundir e estimular o hábito de leitura, preservar e difundir a produção nacional.	MEC
1991	Lei nº 8.313 – Lei Rouanet	Reestabelece orientações da Lei nº 7.505/1986, Institui o Programa Nacional de apoio a cultura (Pronac). Trata sobre o Fundo Nacional de Cultura, Fundo de investimento Cultural e Artístico (FNICA), e sobre incentivos culturais.	MINC

Políticas educacionais:  
pesquisas e debates atuais

1992	Decreto nº 519/1992, Institui o PROLER	Busca ampliar o direito de acesso à leitura, oportunizar Práticas de Leitura e de escrita, articulando a leitura a outros materiais culturais, desenvolvendo uma sociedade leitora dentro e fora da biblioteca, e da escola.	Fundação Biblioteca Nacional / MINC
1997	Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE	Promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.	MEC/FNDE Secretaria de Educação Básica
1998	Lei do Direito Autoral nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998	Assegurar proteção autoral aos criadores de obras intelectuais.	União
2004	Programa Fome de Livro	Articular ações entre Estado, sociedade civil e empresas para construir política pública ao livro, a biblioteca pública e leitura. Estabeleceu o ano de 2005 como ano da leitura.	MEC, FBN
2006	Programa Viva Leitura	Integrante das ações do PNLL, busca estimular, fomentar e reconhecer as melhores experiências que promovam a leitura.	MEC, OEI, MINC, Consed, Undime, Fundação Santillana
2006	Plano Nacional do Livro e da Leitura - Portaria interministerial Nº 1.442, de 10 de agosto de 2006	Orientar políticas públicas para o livro e a leitura, biblioteca e formação de mediadores, em âmbito estadual e municipal para as instituições públicas e privadas, visando o desenvolvimento social e da cidadania	MEC, e MINC
2009	Programa “Mais livro e mais leitura nos Estados e nos municípios”	Estimular a criação de planos de livro e leitura nos Estados e municípios, promovendo o acesso a leitura a sociedade “para o pleno desenvolvimento humano e social”.	MEC, MINC, Instituto Pró-Livro
2010	Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010	Universalizar a Biblioteca Escolar em todas as instituições de ensino até o ano de 2020.	MEC, e MINC
2018	Lei nº 13.696 de 12 de julho de 2018	Institui a política Nacional de Leitura e Escrita	União, MEC, e MINC

Fonte: Gehrke (2017), atualizado por Luvisa (2019)

Portanto, o quadro 1, colabora com a sistematização dos dados da pesquisa no universo das políticas de livro, leitura e Biblioteca Escolar entre o ano de 1987 com a Fundação Nacional Pró Leitura, até 2018, com a legislação mais recente que orienta sobre a Política Nacional de Leitura e Escrita.

De acordo com Oliveira (2011, p. 113),

A leitura entrou na agenda do Governo Federal brasileiro a partir de alguns fatores. De um lado houve a influência de organismos multilaterais, notadamente a UNESCO por meio do CERLALC, que desde o final da Segunda Guerra Mundial e mais fortemente a partir da década de 1970, e a OEI com as Conferências Ibero-Americanas de Cultura, que passaram a discutir a questão da leitura e do alfabetismo funcional.

A partir dessas conferências, em 1987, temos a criação da Fundação Nacional Pró Leitura no Brasil (BRASIL, 1987), que propõe difundir e promover a produção do livro, instituir bibliotecas, difundir e estimular o hábito de leitura, preservar e difundir a produção nacional, essas ações e objetivos já eram instituídos em pautas anteriores como a questão da exportação, produção, criação das bibliotecas. No entanto, traz também de forma explícita a pretensão em estimular o hábito de leitura nacional, tornando-se então, a primeira proposta que traz a preocupação de difundir a questão da leitura de forma objetiva.

Em seguida, foi instituída Lei Rouanet (BRASIL, 1991), que reestabelece orientações da Lei nº 7.505/1986, acrescentando, portanto, a questão dos incentivos culturais e a criação do Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC), bem como, trata sobre o Fundo Nacional de Cultura e do Fundo de Investimento Cultural e Artístico (FNICA). Dessas duas regulamentações é que então se possibilitou a produção de políticas públicas quanto ao livro e a leitura nas relações entre Estado e o mercado livreiro no país (GEHRKE, 2014).

Dessas relações é que se fortifica uma das faces da mercantilização da educação (MELO, 2016), que atua neste caso, por meio da leitura e do livro em suas variadas formas, como o didático, o literário ou de pesquisa, como analisam Vieira e Garcia (2016) e Avila (2016) em seus trabalhos. Visto, principalmente, quando trata-se da produção, distribuição dos materiais nas instituições, sendo obras que agradam os olhos esteticamente, mas que muitas vezes, são fragilizadas nos conteúdos.

Reflexão aproximada a essa é realizada por Melo (2016), quando contextualiza o funcionalismo escolar dentro do contexto neoliberal, apoiado

nos trabalhos de Torres (2003), escreve sobre a não neutralidade de valores inseridos na escola, ao mesmo tempo, que esses valores não são representantes dos valores da sociedade. Considerando este posicionamento, o mesmo acontece quanto a leitura, os que compõem o universo cultural do acervo escolar não são valores que estão sendo vivenciados na sociedade, nem o são, próprios do público atendido. O que permite então a não identificação do sujeito com a leitura, e quiçá, seja este um dos fatores que levam ao alto número de não leitores brasileiros.

O quadro 1 revela ainda, o desenvolvimento de políticas quanto a leitura, ao livro e a biblioteca oriundos de diferentes órgãos promotores, principalmente o Estado. Deparamo-nos após a leitura do quadro com alguns fatores em comum das representações. A preocupação em oportunizar acesso aos bens culturais, e isto inclui o livro e a biblioteca, por meio então da criação de Bibliotecas Cidadãs e da distribuição de acervos.

O Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), foi uma das principais políticas de fomento a leitura, atendendo um grande número de escolas e pela sua continuidade independente das alterações governamentais, buscando promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência, mas não propôs ações diretas para formação dos mediadores de leitura, com a intenção de subsidiar os professores no desenvolvimento de suas práticas.

A questão da distribuição de acervos apresenta-se como passo necessário para a existência do acesso a biblioteca, no entanto, é importante que as políticas e programas fortaleçam essa ação, implantando bibliotecas cidadãs, escolares, ou alternativas, mas que sejam também implementados objetivos para além dessa distribuição. Como ressalta Milanesi (1988, p. 37), “[...] a ação governamental em relação às bibliotecas é fraca. Os governos sempre tomaram a iniciativa de doar livros como se isso pudesse ser estímulo ao fortalecimento delas”, bem como para o desenvolvimento de uma sociedade leitora.

Em diálogo com Milanesi (1988), Silva (1998) trata sobre o caráter das políticas nacionais em distribuir gratuitamente livros, sobre isto escreve “[...] Os discursos em torno desses programas, visando debelar a crise da leitura são bem maiores do que os recursos oferecidos para a sua operacionalização” (SILVA, 1998, p. 16). Sendo assim, essa característica da ação governamental, em demonstrar em discurso as vantagens de uma sociedade leitora, e ao mesmo tempo, em reduzir as políticas e programas a distribuição de acervos, demonstra o caráter paternalista que atua na área da leitura escolar (SILVA, 1998; MILANESI, 1988).



Outro aspecto a ser observado e que está representado no quadro 1, é a desescolarização da leitura que aparecem nas políticas, programas, campanhas e nos projetos, como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), (BRASIL, 1992), o programa “Mais livro e mais leitura nos Estados e nos Municípios” (2009), que buscam ampliar o acesso à leitura, seja dentro da escola ou fora dela. Ávila (2016) destaca que essa desescolarização da leitura, e a atribuição do valor social, somado com a busca por parcerias entre o público e o privado, acaba por submeter as Práticas de Leitura à empresas que são os geradores dos textos e das informações que serão difundidas nas escolas e na sociedade civil.

O campo educativo é território fértil para a criação e implementação de políticas, por “[...] se tratar do meio de formação das habilidades e competências das novas gerações de trabalhadores e, por isso, o Estado investe esforços para mediar os interesses dos capitalistas e transformá-los em interesse de toda a sociedade” (MELO, p. 34, 2016). Fator observado também com relação às políticas de incentivo à leitura e ao livro, iniciadas no âmbito escolar e ampliadas à sociedade civil.

Aqui destacamos a preocupação com as ideologias empregadas à leitura, como por exemplo, o desenvolvimento da cidadania, inclusão social (AVILA, 2016). Tomamos como exemplo, o 9º objetivo proposto pela Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003, que prescreve “capacitar a população para o uso do livro como fator fundamental para seu progresso econômico, político, social e promover a justa distribuição do saber e da renda” (BRASIL, 2003, grifo nosso).

Sabemos, que a leitura, a pesquisa e a escolaridade, contribuem para a construção do conhecimento, bem como, para a qualificação profissional. No entanto, essa legislação que institui o Política Nacional do Livro e da Leitura, traz ideologias quando propõe “promover a justa distribuição do saber e da renda” (BRASIL, 2003), primeiro que para ser justa distribuição do saber o acesso e permanência à educação deveria de fato existir, segundo que nem todos os brasileiros possuem acesso ao livro e a leitura, terceiro que a justa distribuição da renda está submetida à outros fatores econômicos, políticos e sociais.

Ainda sobre o quadro 1, o programa fome de livro (2004), teve como objetivo equiparar os municípios com bibliotecas públicas, e para isso propôs a articulação de ações entre Estado, sociedade civil e empresas para construir política pública ao livro, a biblioteca pública e leitura. Assim, demarca-se outro sujeito que atua na construção de políticas públicas quanto a leitura e biblioteca, as empresas e bancos privados (AVILA, 2016).

O Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) aponta diversos objetivos que culminam na orientação de políticas públicas ao livro, leitura e biblioteca pública, na formação de mediadores em esferas estaduais e municipais para organizações públicas e privadas, buscando o desenvolvimento social e da cidadania. Uma das ações do PNLL é o Programa viva leitura (2006) que pretende fomentar e reconhecer as melhores experiências que promovam a leitura. E também, o Programa Mais livro e mais leitura nos Estados e nos municípios. O qual teve como pretensão “Estimular a criação de planos de livro e leitura nos Estados e municípios, promovendo o acesso a leitura a sociedade “para o pleno desenvolvimento humano e social” (BRASIL, 2009).

Neste sentido, vemos que o PNLL traz em seu escopo e na proposição de suas ações o caráter ideológico salvacionista da leitura, tendo “[...] como objetivo a formação de uma sociedade leitora como uma condição para promover a inclusão social” (AVILA, 2016, p. 46), desconsiderando as condições e contradições da luta de classes.

Assim como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) entende que a circulação da leitura e das expressões culturais são fatores fundamentais para a saúde social do país, e neste sentido reconhece

É dever do Estado não apenas propiciar o aprendizado da escrita e da leitura, via acesso à escola e materiais didáticos - mas disponibilizar os instrumentos que faltam para a prática social de uma leitura em sentido mais pleno, sem a qual a cidadania fica incompleta (BRASIL, 2006b, p. 06).

As políticas de leitura trazem em seu escopo este caráter de inclusão social e cidadania, e ao mesmo tempo, representa sob a justificativa de socialização, a imposição para o desenvolvimento de habilidades, neste caso a leitura, com a intenção de formar para a cidadania ou formar trabalhadores produtivos (MELO, 2016; AVILA, 2016), sendo, portanto, a leitura uma competência importante para atuação no mercado de trabalho cada vez mais qualificado.

Já a Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010, é um marco relevante para as políticas de biblioteca, propondo a universalização das bibliotecas escolares (BRASIL, 2010) em instituições de ensino particular e público até o ano de 2020. Ela caracteriza a Biblioteca Escolar em seu artigo 2º “como coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer

suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (BRASIL, 2010), além de tornar obrigatório a composição do acervo de pelo menos um livro para cada estudante matriculado.

Logo, a política em discussão é um esforço que precisa aumentar para a implementação das bibliotecas escolares, neste sentido, destacamos a falta de um artigo indicando um orçamento destinado a estes espaços, buscando investimentos na estrutura das bibliotecas escolares. Neste sentido, as políticas de certa forma asseguram alguns direitos, mas que também são frágeis a ponto de não possuir força para garanti-los

Destarte, também demarcamos a fragilidade e o desafio da Lei 12.244/2010 ao se materializar na realidade, já que de acordo com os dados da pesquisa Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro a partir dos dados apresentados pelo Censo escolar de 2017, ao todo são 61% escolas públicas que não contam com biblioteca escolar ou sala de leitura. Outro dado relevante é que 84% das escolas rurais não contam com estes espaços pedagógicos (BRASIL, 2020).

Do universo total destes dados não são contabilizados apenas a Biblioteca Escolar, mas juntamente a sala de leitura, não seria de se estranhar que este saldo teria uma queda sem as salas de leitura. Apesar do crescimento, há muito que se construir e planejar quando o assunto é biblioteca escolar até o prazo vigente em legislação.

Recentemente foi sancionada a Lei nº 13.696 (BRASIL, 2018), que institui a Política Nacional de Leitura e de Escrita, configurando-se em seu artigo 1º como “estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil” (BRASIL,2018), para isso propõe sua implementação em parceria com a União, Minc, Mec, os Estados e os municípios, observando os planos: Plano Nacional de Educação (PNE); Plano Nacional de Cultura (PNC); Plano Plurianual da União (PPA); como forma de incentivar a criação de planos estaduais e municipais do livro e da leitura.

Em suas diretrizes a Lei 13.696/2018 reconhece a leitura e a escrita como um direito, e por isso prevê a universalização do acesso à esses bens culturais e de acessibilidade por meio do fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP) articulando à políticas de estímulo à leitura e à bens culturais, principalmente ao Programa Nacional do Livro (BRASIL, 2003). Prevê ainda, o apoio à formação de mediadores de leitura, ao profissional de cadeias criativas, à pesquisas para fomento de políticas públicas no setor, desenvolvimento da economia do livro e produção intelectual.

Além destes apontamentos, há ainda o inciso VI do Artigo 3º, que orienta

Art. 3º fortalecer institucionalmente as bibliotecas de acesso público, com qualificação de espaços, acervos, mobiliários, equipamentos, programação cultural, atividades pedagógicas, extensão comunitária, incentivo à leitura, capacitação de pessoal, digitalização de acervos, empréstimos digitais, entre outras ações; (BRASIL, 2018).

O realce deste inciso em específico, se caracteriza pelo olhar de atualização tanto no sentido de estruturação, quanto no de organização do acervo, de atividades, bem como de capacitações pessoais que podem acontecer na Biblioteca Pública, possibilitando um olhar diferenciado do espaço pelo público que a frequenta, podendo amenizar o paradigma de algo antiquado. Em contrapartida, o mesmo poderá ser proposto nas BE, que necessitam destas atualizações tanto nas que existem, quanto às que serão implementadas.

Essa legislação, assim como as demais apresentadas nesta seção, apontam avanços quanto ao desenvolvimento de políticas voltadas ao livro, leitura e a biblioteca, principalmente com a Lei 13.696/2018, a Lei 12.244/2010 que estimulam o fortalecimento deste setor carregado de potencialidade para a formação humana. No entanto, há pouco conhecimento pela própria sociedade e comunidade escolar sobre essas legislações, o que por vezes, facilita a não implementação das ações previstas.

Muito tem de crescimento quanto ao setor de políticas para a leitura, o livro e a Biblioteca Escolar desde que as discussões sobre o tema começaram a acontecer. Mas é passível de percepção também o caráter ideológico presente em seus objetivos, nas suas apresentações que se expandem desde a formação para a cidadania, transformação social, até a questões de distribuição de renda e inclusão, o que nos faz pensar “seria possível”?

Agrega-se à leitura responsabilidades, que dependem de outros fatores para sua efetivação,

As políticas vendem a ideia, por sinal cara ao neoliberalismo, de que o sucesso depende do esforço de cada um e que por meio da leitura todos estarão incluídos em uma sociedade mais justa. Logo, haveria um empoderamento para aqueles que leram mais, que tiveram maior contato com livros. Em busca de uma democracia plena e formação do leitor cidadão, acabam entrando numa lógica cujo parecer reduz as diferenças sociais e

promove a inserção do indivíduo num meio que assegure certa “identidade social” e um ideal de igualdade (AVILA, 2016, p. 70).

Ou seja, as políticas mascaradas pela ideologia do capital, apresentam a leitura como forma de superar as desigualdades, tornam o sujeito cidadão, incluso em uma sociedade instável.

A noção de igualdade por meio da garantia de direitos, está presente na maioria das políticas e programas de leitura, que inferem a ideia de que são avanços educacionais salvadores dos minorizados, obscurecendo os interesses do capital: que está na venda e distribuição de acervos (favorecimento do setor livreiro); que não fazem parte da identidade do público direcionado; na ausência de projetos de leitura e formação de mediadores de leitura; na ausência de formações continuadas com temáticas voltadas à leitura e a Biblioteca Escolar

Estes aspectos que se melhorados poderiam contribuir para a formação do leitor, mas é interessante para o Estado e a classe dominante que o povo não tenha a prática de leitura estimulada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos iniciar considerando que as políticas públicas educacionais carregam a marca de serem pensadas sempre a serviço do capital, coordenados pela iniciativa privada e seus intelectuais. Fato que precisa comprometer o movimento social, organizado na sociedade civil, para desconstruir essa hegemonia instituída.

Outro aspecto verificado na análise das políticas que envolvem o livro e a leitura é a centralidade no livro (bem de consumo), e não na leitura e na formação de leitores. Logo, centrada no mercado editorial e livreiro, não nos sujeitos. Não pretendo concluir que o livro não seja um artefato necessário, mas se a política não projetar seus destinatários, os leitores, a política não terá cumprido toda sua função de política pública.

Acreditamos que essa lógica precisa ser invertida e a centralidade de uma política precisa focar na formação do leitor. O livro é o suporte essencial, a ordenação da biblioteca escolar necessária para o trabalho escolar, mas a formação dos sujeitos que, desses bens culturais fazem uso, precisa ser o verdadeiro sentido de uma política.

Com a pesquisa foi possível constatar que a questão da leitura tem sido pauta de discussões e debates no âmbito educacional, o que vem desencadeando no desenvolvimento de políticas que permitem o acesso à leitura e a biblioteca escolar, principalmente a partir dos anos de 1990,

porém, evidenciamos limites.

Ao mapear e analisar as políticas públicas constatamos as concepções e objetivos existentes nas políticas e programas de incentivo ao livro, leitura e biblioteca escolar, e verificamos um discurso de reconhecimento do potencial da leitura quanto a formação humana e transformação social, ao mesmo tempo denota-se uma contradição nas mesmas, o caráter de descontinuidade, ainda, políticas neoliberais em que prevalece a ideologia do capital, a mercadoria prevalece sobre a formação do leitor.

Desta forma, destacamos que apesar dos esforços em constituir e implementar as políticas de leitura e biblioteca escolar, faz-se necessário mais esforços por parte do Estado no investimento, como por parte da comunidade escolar, fazer a formação de leitores.

## REFERÊNCIAS

AVILA, Keissiane Michelotti Geittenes de. **A Ideologia do Capital nas Políticas Públicas de Incentivo à Leitura: Uma análise da política de incentivo à leitura do município de Francisco Beltrão- PR (2005-2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2016. Documento digitalizado.

BRASIL. **Lei nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991**. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil-\\_03/leis/L8313cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil-_03/leis/L8313cons.htm). Acessado em 20 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 519 de 13 de maio de 1992**. Institui o Programa Nacional de Incentivo à leitura e dá outras Providências. Brasília: Ministério da Cultura, 1992. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0519.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0519.htm)> Acesso em 15 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003**: Institui a política nacional do livro e da leitura. Brasília, 2003. In: BRASIL, Câmara dos Deputados. Legislação sobre livro e leitura, 2ª ed. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/14536/legislacao\\_livro\\_2ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/14536/legislacao_livro_2ed.pdf)> Acesso em 15 de agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das Bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília – Distrito Federal: Inep. Fevereiro de 2017. Disponível em: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)> Acesso em 26 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. **Instituto Pró-Livro**. Retratos da Leitura no Brasil: em bibliotecas escolares. 5ª ed. São Paulo, 2020. Disponível em: < <http://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/apresentac%CC%A7a%CC%83oparapublicar2019.pdf>> Acesso em 17 de julho de 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.696 de 12 de julho de 2018**. Institui a política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília: Mec/Minc. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/-legin/fed/lei/2018/lei-13696-12-julho-2018-786975publicacao-original-156036-pl.html>. Acesso em 13 de agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Livro e Mais Leitura nos Estados e Municípios: Fórum Nacional Mais Livro e Mais Leitura**. Brasília: Mec/Minc, 2009. Disponível em: [http://www.cultura.pr.gov.br/arquivos/File/programacao\\_faxinal\\_2010/programacao\\_faxinal\\_e.pdf](http://www.cultura.pr.gov.br/arquivos/File/programacao_faxinal_2010/programacao_faxinal_e.pdf). Acesso em 16 de agosto de 2018.

GEHRKE, Marcos. **Contribuições da práxis para a constituição da Biblioteca Escolar do trabalho a partir da Educação do Campo**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

GRAMSCI, Antonio Francesco. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LESSARD-HEBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gèrald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LUVISA, Mônica Trindade. **Políticas e Práticas de Leitura: um estudo nas escolas multisseriadas do campo no território da Cantuquiriguaçu – Paraná**. Dissertação de Mestrado. Guarapuava, 2019.

MELO, Alessandro. **Educação de Todos para todos: a reforma educativa neoliberal e o caso espanhol**, Guarapuava: Apprehendere, 2016.

MILANESI, Luiz. **O que é Biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

OLIVEIRA, Daniela Piergili Weiers. **Políticas públicas de fomento à leitura: agenda governamental, política nacional e práticas locais**. Dissertação (Mestrado em Administração), Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8248>. Acesso em 03 de julho de 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Elementos de pedagogia da Leitura**. 3ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIEIRA, Edilaine Aparecida; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Educação do Campo e livros didáticos: provocações para a (s) leitura (s) de documentos oficiais, 2016, p. 149-194. In: GARCIA, Tânia Maria F. Braga; BUFREM, Leilah Santiago. GEHRKE, Marcos (orgs.). **Leituras escola do campo e textos: propostas e práticas**, 1ª ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2016.

## TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS BOLETINS DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Gleison da Silva<sup>27</sup>

Erika Elias do Nascimento<sup>28</sup>

Marcos Gehrke<sup>29</sup>

### INTRODUÇÃO

Discutir o trabalho e a educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), é intenção de pesquisa dos mestrandos Gleison da Silva (2019) e Erika Elias do Nascimento (2021), no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), na linha das políticas educacionais. Como um catalisador, nesse trabalho aproximamos os dois estudos.

Durante o processo de luta pela Reforma Agrária Popular, o MST (2020), se coloca na posição de enfrentamento ao Estado, entendendo que o direito à Educação é um elemento central nesta luta. As discussões levaram a compreensão de que, a educação e a escola capitalista e, sua forma escolar, não serviam para formação humana da classe trabalhadora do campo (CALDART, 2012), logo, se coloca a necessidade de transformar a escola. Frente a isso, desde sua origem da década de 1980 (STEDILE, 2005), o MST vem construindo a pedagogia do movimento, como sistematiza Caldart (2000). Nessa pedagogia, forjou a escola do acampamento, depois as escolas públicas de assentamento e, a experiência maior de resistência, a Escola Itinerante em acampamentos.

As pesquisas em curso pelos mestrandos se inserem nesse contexto de educação popular. Os dados já produzidos, e que aqui socializamos, analisam a

---

<sup>27</sup> Professor da Rede Estadual de Educação do Paraná, na disciplina de História. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação Strictu-Sensu da Universidade do Centro-Oeste do Paraná. (UNICENTRO). Membro do grupo de pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo. E-mail: gleisonsilva@hotmail.com

<sup>28</sup> Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná, na área de Ciências da Natureza e Matemática. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Strictu-Sensu da Universidade do Centro-Oeste do Paraná. (UNICENTRO). Membro do grupo de pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo. E-mail: erikanascimento83@gmail.com.

<sup>29</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Unicentro). Membro do grupo de pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo. Coordenador do Curso de Pedagogia para Povos Indígenas e do curso de Pedagogia: Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no contexto do Campo. E-mail: marcosgehrke@unicentro.br.



categoria trabalho e educação de um dos grupos de documentos produzidos pelo Movimento nessa trajetória, os Boletins de Educação (1992 – 2020).

No processo investigativo, realizamos o levantamento dos documentos produzidos pelo setor de educação do MST e que, se configuram como a biblioteca do setor de educação, conforme sistematiza Gehrke (2010). Os documentos são diversos, produzidos entre 1992 e 2020, agrupados em 06 categorias: 15 documentos denominados “Boletins da Educação” (1992 – 2020); 14 “Cadernos de Educação” (1992 – 2017); 07 obras na “Coleção fazendo história (1995 – 2001); 05 materiais na “Coleção fazendo escola” (1998 – 2011); 10 documentos “Cadernos do concurso nacional de redação e desenho” (1999 – 2006); por fim, a “Coleção pra soletrar a liberdade” (2000 – 2001), com 02 documentos, totalizando cinquenta e dois documentos que tratam, especificamente, da educação.

Do ponto de vista metodológico assumimos a concepção do trabalho como princípio educativo, que valorize a experiência dos sujeitos, colocando-se na perspectiva de superação da contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, que é própria do modo de organização da produção capitalista (CALDART, 2004), aspectos analisados nos documentos.

Desta forma, a análise dos documentos possibilita afirmar que o Movimento espera que a escola usufrua da produção bibliográfica, na contradição da intenção que o acervo produzido possa provocar. Esse movimento de escrita analisado evidencia que escrever e restringir o escrito ao caderno e a escola, pode e precisa ser superado. Assumir, na escola, um projeto de leitura e escrita em que escrever é uma forma de lutar é extremamente necessário. Essa luta envolve estudantes, professores, a comunidade, o movimento social e a escola. Todos produzindo e por meio da leitura, trazendo a possibilidade de forjar a biblioteca viva, centro de informação, cultura, itinerância. Escrever, ler e compor biblioteca como forma de luta.

NO artigo descrevemos os 15 boletins publicados e, na sequência, analisamos as categorias teóricas trabalho e educação, presentes nos referidos boletins. Por fim, produzimos as considerações finais e as referências utilizadas.

## **1 OS BOLETINS DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO**

Após reunir e ordenar os documentos 'Boletins de Educação', passamos a apresentá-los de forma descritiva expondo o conteúdo dos mesmos para em seguida identificar as concepções de trabalho e educação presente nos mesmos. O quadro 1 reúne os 15 “Boletins de Educação” produzidos entre 1992 e 2020.

MST. Como deve ser a escola de assentamento. Boletins da Educação, nº 01. São Paulo, 1992.
MST. Como trabalhar com a mística do MST com as crianças. Boletins da Educação, nº 02. São Paulo, 1993.
MST. Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos. Boletins da Educação, N 03. São Paulo, 1993.
MST. Escola, trabalho e cooperação. Boletins da Educação, nº 04. São Paulo, 1994.
MST. O trabalho e a coletividade na educação. Boletins da Educação, nº 05. São Paulo, 1995.
MST. O desenvolvimento da educação em Cuba. Boletins da Educação, nº 06. São Paulo, 1995.
MST. Educação infantil: construindo uma nova criança. Boletins da Educação, nº 07. São Paulo, 1997.
MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento a escola. Boletins da Educação, nº 08. São Paulo, 2001.
MST. Poética Brasileira: coleção de poetas e poesias do Brasil. Boletins da Educação, nº 10. São Paulo, 2005.
MST. Educação básica de nível médio nas áreas da Reforma Agrária. Boletim da Educação, nº 11. São Paulo, 2006.
MST. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária: II Enerà. Boletim da Educação, nº 12. São Paulo, 2014.
MST. Alimentação saudável: um direito de todos! Boletim da Educação, nº 13. São Paulo, 2015.
MST. Literatura, sociedade e formação humana . Boletim da Educação, nº 14. São Paulo, 2018.
MST. Paulo Freire e a pedagogia do trabalho popular, nº 15 , São Paulo, 2020.

Fonte: Gehrke (2014), atualizado pelos autores Silva e Nascimento (2020).

O boletim de número 1, produzido pelo coletivo nacional do Setor da Educação, *Como deve ser a escola de assentamento*, publicado em 1992, totalizando 18 páginas, lança uma nova forma de comunicação interna no MST. Com as palavras de ordem na capa, *“Ocupar – Resistir – Produzir” Também na Educação*. Os escritos buscam apresentar ao leitor, uma nova proposta de escola, construída da cooperação do Setor da Educação articulada com os outros setores do movimento. O documento tem dois objetivos principais: o primeiro, contribuir na discussão da proposta de Escola de Acampamento e Assentamento e o segundo, subsidiar diretamente o trabalho dos professores em cada escola.

O boletim de número 2, *Como trabalhar com a mística do MST com as crianças*, publicado em 1993. Tem como objetivo trabalhar com o hino, a bandeira, as palavras de ordem, as canções, os gestos, entre outros exemplos, no sentido de cultivar e reinventar os símbolos da luta, da arte e da história do MST. Um documento, que como o primeiro boletim, possui 18 páginas. Organizado em três partes: *Hino da Educação do MST: Nova Forma de Aprendizado; Bandeira e Hino Nacional: Símbolos Oficiais do MST e; Palavras de Ordem*. Tendo como considerações finais, a transcrição da palestra de Madalena Freire, filha de Paulo Freire, aos

professores municipais de Porto Alegre/RS, em 1992. Com isso, percebemos como necessário a importância desse documento para afirmar a posição de desenvolver a mística do trabalho, do estudo e da cooperação. Como também, cultivar e reinventar os símbolos, a arte e a história do movimento.

O boletim de número 3, *Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos*, publicado em 1993 pelo Setor da Educação. Tem como ideia central apresentar algumas sugestões de como criar instrumentos práticos e simples para melhorar a comunicação interna no movimento. Como sugestão, são propostos: o Jornal Mural e o Jornal do Assentamento/Acampamento. Um documento de 08 páginas. Organizado de forma didática, contribuindo para apresentar aos educadores como elaborar um Jornal Mural, como preparar os materiais necessários para sua produção, seus objetivos ao público e a elaboração dos artigos que fazem parte do jornal. Dessa maneira, é ressaltado a importância de uma equipe destinada ao trabalho da comunicação popular do movimento. Consideramos a relevância desse documento, por tratar da formação de opinião pelo e para o MST.

No boletim de número 4, *Escola Trabalho e Educação*, publicado em 1994 pelo Setor da Educação. Observamos uma mudança estrutural do texto, como também na sua capa, em que os três primeiros mantiveram as mesmas palavras de ordem e fonte das letras. Porém, a partir desse documento, temos mudanças significativas. Isto porque, é o primeiro documento dessa coleção, com a organização de um sumário. Dessa divisão interna, que conta com introdução e o desenvolvimento dividido em quatro partes: *O trabalho educa; A escola pode educar pelo trabalho; O MST e a escola do trabalho e A escola do trabalho: Cooperação e Democracia*. Por fim, observamos uma um referencial de apoio, que sugere leituras complementares. Um documento com 20 páginas.

O boletim de número 5, *O trabalho e a coletividade na educação*, publicado em 1995 pelo setor da educação do MST. É uma tradução dos escritos de Anton Semionovitch Makarenko, que relata sua experiência na Colônia Gorki e suas contribuições para a educação socialista e na reeducação de jovens marginalizados no antigo regime que antecedeu a revolução de 1917. É apresentado e abordado os escritos do tema *A educação pelo Trabalho, Relações, Estilo e Tom na Coletividade*. Um documento com 19 páginas, tendo na última página uma menção ao ano de 1995, que é realizado o 3º Congresso Nacional do MST, com as palavras de ordem: *“Reforma Agrária: uma luta de todos”*. Consideramos a relevância do documento, por trazer a categoria trabalho como pilar na formação da educação socialista pós revolução, que inspiraram a formação dos sujeitos Sem Terra.

O boletim de número 6, *O desenvolvimento da educação em Cuba*, publicado em 1995. Tem como objetivo expor a tradução e transcrição da palestra realizada por Luis Ignacio Gómez Gutiérrez, Ministro da Educação da República de Cuba, no Congresso Internacional de Pedagogia no ano de 1995. O autor busca demonstrar os avanços da educação em Cuba, a partir da Revolução de 1959. O documento está dividido em três partes: *A História do Povo Cubano – Nossa História*, com os subtítulos: *Luta contra o colonialismo; A revolução; O Bloqueio do Imperialismo*. A segunda parte, *O Mundo Capitalista: Aumento dos Excluídos*. E a terceira parte, *Nossa Política Educacional*.

O boletim de número 7, *Educação infantil: construindo uma nova criança*, de 1997, traz na sua capa uma foto de Sebastião Salgado, que retrata três estudantes enfileirados em sala de aula, sentados nas carteiras de pés descalços, a menina que aparece na primeira carteira, com olhar profundo, olhando diretamente para a foto. O documento tem 37 páginas. Divido em três subtítulos, que traz como tópicos, a apresentação, que irá destacar dois fatores principais da sua realização: o resultado do esforço coletivo do movimento em sua elaboração no debate sobre Educação infantil e a continuidade das publicações dos boletins. E o segundo fator, lançar o desafio da Educação infantil para toda a organização, agarrando no desafio de transformar em ação concreta os direitos dos “pequenos”.

O boletim de número 08, *Pedagogia do Movimento Sem Terra Acompanhamentos às Escolas*, publicado em 2001 pelo coletivo nacional do Setor de Educação, tem como intenção central ser um documento, que avance nas discussões sobre as escolas, entendendo-as como lugares de formação humana, de compromisso com a educação da personalidade de novos e antigos militantes que estão voltados para as causas do povo. Um documento com 63 páginas, que demonstra um significativo avanço nas discussões sobre educação no Setor da Educação do movimento. Nesse documento, é lançado o problema: “que ser humano estamos ajudando a formar através de nossas práticas e das escolas que fazemos no dia a dia de nossas intensas atividades no MST?”.

O boletim de número 9, *Educação no MST – Balanço de 20 anos*, publicado em 2004 pelo coletivo nacional do Setor de Educação tem como finalidade traçar o percurso educacional no MST, dentro deste período histórico, ou seja, esse recorte temporal. O documento conta com 65 páginas. Em que é apresentado as características do Setor de Educação, a sua construção e as dificuldades enfrentadas. Pontua a concepção de educação e escola, as principais linhas de ação, bandeira de luta e relação com as políticas públicas. O documento também discutirá o conceito

de Pedagogia da Terra e Educação do Campo. Por fim, relata duas entrevistas com Gaudêncio Frigotto e João Pedro Stédile, discutindo a educação do campo como impulsionadora de mudanças sociais e a história do MST como aprendizado vivo.

O boletim de número 10, *Poética Brasileira*, publicado em 2005 pelo coletivo nacional do Setor de Educação aborda uma coleção de poetas e poesias do Brasil. O documento tem 58 páginas. Dentro desta coleção, é encontrado a autoria e nacionalidade, como: Paulo Leminski, Cora Coralina e Cecília Meireles. O documento é dividido em duas seções: Adultos e Crianças. A finalidade da obra é proporcionar acesso à cultura nacional por meio da poesia, num país em que nem todas as pessoas têm acesso aos livros, o movimento mantém sua intenção solidária, sem a comercialização do material produzido.

O boletim número 11, *Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária*, publicado em 2006 pelo coletivo nacional do Setor de Educação, tem como finalidade construir definições do movimento sobre a educação básica e envolver a juventude nesta luta. Este material traz uma coletânea de textos e se divide em dois blocos, totalizando 143 páginas. O primeiro bloco apresenta o Debate Teórico Específico, o qual busca fundamentar, de forma científica e técnica, a relação entre trabalho e educação. Além disso, busca discutir a concepção de escola unitária e de politécnica. Dentro deste bloco teórico, são apresentados 7 artigos de diferentes autores para construir a argumentação. O segundo bloco, esta centrado em um contexto de debate. Neste bloco é proposto discutir o modelo agrícola neoliberal do Brasil, a educação básica para os Povos do Campo e a Pedagogia do Movimento.

O boletim de número 12, *II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária II ENERA*, publicado em 2014 pelo coletivo nacional do Setor de Educação. Tem como objetivo apresentar a trajetória histórica da educação no/do MST. O documento contém um total de 144 páginas. Está dividido em duas partes: A primeira com textos preparatórios para o encontro, que busca apresentar, um balanço dos 30 anos da educação no MST e o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. A segunda parte, discute textos por eixos temáticos, citando o Programa Agrário do MST, Fórum Nacional de Educação do Campo e os Desafios de Formação da Juventude, entre outros temas relacionados à Educação e Reforma Agrária. Para os autores do documento, trata-se de um balanço político e organizativo, de luta e de olhar para frente, analisando os desafios no contexto mais amplo das lutas da classe trabalhadora.

O boletim da educação número 13. Intitulado, *Alimentação saudável: um direito de todos!*, é uma produção em parceria do setor de saúde e o setor de educação do MST. Publicado em, 2015, traz conceitos e orientações em torno da alimentação saudável, uma preocupação do movimento desde a sua produção, consumo e comercialização de alimentos.

O boletim de educação número 14, *Literatura, sociedade e formação humana*, publicado em 2018, traz um conjunto de textos tratando dos aspectos da formação humana no âmbito das artes e da estética do movimento. É uma produção que envolve o setor de educação e de cultura do movimento.

O boletim de número 15, *Paulo Freire e a pedagogia do trabalho*, publicado em 2020 pelo coletivo nacional do Setor de Educação, tem como intenção central ser um documento de estudo para os educadores em comemoração ao centenário de nascimento de Paulo Freire e, contribuir na Jornada Nacional de formação e trabalho de base, lançado pelo movimento em 2019. Um documento de 158 páginas, organizado com três partes: *sobre Paulo Freire; Textos de Paulo Freire; Diálogo com Paulo Freire desde práticas*. Consideramos que esse documento reafirma em seu título, a posição do movimento quanto ao seu compromisso histórico com a obra de Paulo Freire, aqui, especialmente assumindo a concepção de pedagogia e o trabalho popular desde a posição freireana que firmou raízes na Pedagogia do Movimento (CALDART, 2000).

## **DEMARCANDO A CONCEPÇÃO DE TRABALHO E EDUCAÇÃO NOS DOCUMENTOS**

Apresentados os 15 “boletins da educação” do MST de forma descritiva, verificamos que os documentos de número: 1 - *Como deve ser uma Escola de Assentamento*, publicado em 1992; 4 - *Escola Trabalho e Educação*, publicado em 1994; e o 15 - *Paulo Freire e a pedagogia do trabalho*, publicado em 2020, tiveram maior aproximação com o objetivo proposto no artigo, que está centrado na análise das categorias teóricas trabalho e educação. Buscamos por meio destes documentos, demarcar o itinerário teórico-metodológico de forma a organizar alguns dos pontos levantados das concepções de trabalho e educação pelo Movimento.

Ao delinear a sua concepção de educação, o MST confirma que entende a educação e a luta como prioridade na formação humana emancipadora. Levando em consideração, a intencionalidade educativa, pois assume como necessário a construção de uma escola, que esteja ligada à realidade das pessoas, que torne a luta social, o trabalho socialmente produtivo, a organização coletiva como matrizes

organizadoras do ambiente educativo escolar. Nesse caso, não pode ser entendido como educativo apenas o dito, mas o visto, o vivido, o sentido, o participado, o produzido (MST, 2005, p. 213).

No boletim de número 1, é colocado em pauta a escola que temos (capitalista) das escolas que queremos nos Assentamentos/Acampamentos. Isto, coloca em cheque, a escola capitalista que forma para o mercado de trabalho alienado, “educação bancária” da escola que queremos de Assentamento/Acampamentos que forma o trabalhador emancipado, com uma proposta de “educação problematizadora”. Nesse documento, são colocados 10 pontos para estruturação das Escola de Assentamento, estes são: 01- A Escola de Assentamento deve preparar as crianças para o trabalho do Meio Rural. 02 - A Escola deve capacitar para a Cooperação. 03 - A Direção da Escola deve ser coletiva e democrática. 04 - A Escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no Assentamento. 05 - A Escola deve ajudar no desenvolvimento cultural do Assentamento. 06 - O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade. 07 - O Coletivo da Escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno. 08 - O professor tem que ser militante. 09 - A Escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular. 10 - A Escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética.

Nesses escritos é possível perceber que o trabalho já é considerado como um dos pilares fundamentais das escolas de Acampamento/ Assentamento, juntamente com o conhecimento científico e o amor pela luta. Anunciava-se como necessário que as crianças vivessem experiências que envolvessem o trabalho com a agricultura e que estas pudessem ser relacionadas com a produção real que se desenvolvia. Considerava-se essencial que começassem desde pequenas vivenciem o processo produtivo, pois a maioria delas já desenvolvia trabalhos, porém, sem que estes tivessem planejamento, intencionalidade pedagógica e acabavam por não alcançar os resultados que poderiam ser alcançados. Conforme o próprio documento:

[...] Estamos colocando a Escola no meio do trabalho. Para que a Escola possa ajudar a tornar mais educativas e produtivas as experiências de trabalho das crianças. [...] a ideia é se envolver diretamente com um tipo de trabalho que tenha repercussão direta e imediata na vida do Assentamento. [...] O fundamental em qualquer um dos casos é que não seja uma experiência artificial de trabalho. Ou seja, o trabalho deve ser realmente

produtivo, deve ajudar a melhorar a vida do conjunto do Assentamento. [...] a Escola deve aproveitar as experiências de trabalho como ponto de partida para o estudo teórico em sala de aula. Tanto das questões técnicas como das questões organizativas. As crianças devem ter oportunidade de aprender os fundamentos científicos e tecnológicos do tipo de trabalho que estão desenvolvendo e que estão envolvidas. E devem também aprender, refletir e avaliar sobre cada decisão que vão tomando sobre os resultados concretos do que estão fazendo [...] o tempo de trabalho das crianças não deve diminuir o tempo de aulas ou estudo. (MST, 2005, p.42 e 43)

Podemos perceber que desde o início da elaboração teórica e prática da Proposta de Educação do MST, já esteve presente a necessidade de lidar com o trabalho, considerado um dos pilares fundamentais. Fica demarcado que não é qualquer trabalho, mas aquele que se relaciona a produção real desenvolvida pela comunidade, inserir os estudantes em situações de trabalho não para que se tornem mão-de-obra barata disponível ao capitalismo, mas que por essa atividade humana criadora se desenvolvam plenamente. A percepção sobre o trabalho trazida é ampla, inserir em situações de trabalho para que aprendam e se desenvolvam por ele, ao ir fazendo, refletir sobre o processo, recolocar, reestruturar, não permitir que torne-se algo mecânico, ou que ações naturalizadas pelo sistema capitalista sejam reproduzidas. A realização de experiências com o trabalho não pode se configurar de forma artificial, simples, mas realmente provocar transformações na vida da comunidade, não é para ser mecânico, “cumprir tabela”, é para ser tão educativo, formativo a ponto de não só desenvolver os que diretamente se relacionam a ele, mas os que se conectam também pela vivência na localidade.

Uma questão central que não pode ser abandonada ao lidarmos com o trabalho é a reflexão constante sobre as ações. Vivemos em uma sociedade com sistema econômico capitalista, que tem o trabalho em sua proposta educativa também, porém visto de outra forma, com objetivos que não se aproximam dos propostos pelo MST. Realizar ações sem intencionalidade, planejamento, avaliação sobre o processo pode nos levar a contribuir com a formação de trabalhadores pretendida pela classe dominante. Há ações que reproduzimos sem ao menos perceber, esse desvelamento é essencial e a vigilância sobre ele também. De nada nos adianta assumir uma teoria que tem o trabalho como princípio educativo, se ao materializar as ações permitimos



que traços, mecanismos próprios do capitalismo sejam reproduzidos. Esse exercício não é fácil, exige olhar para nós mesmos, entender o processo de dominação capitalista e como fomos e somos moldados dentro dele, tendo percebido de que forma se materializam em nossas ações, transformá-las.

Para demarcarmos parte da atual compreensão do MST sobre o trabalho e mostrarmos o quanto foi ampliando as considerações trazidas sobre ele, mas sem abandonar elementos firmados desde o início, trazemos na sequência escritos da autora Caldart (2015). O trabalho aparece entre as matrizes formativas. Para serem constituídas estas, buscaram na vivência dos Sem Terra, naquilo que provoca transformações em suas vidas, situações que os formam enquanto seres humanos e mexem com seu jeito de ser, mas não somente na vida deles, mas na de qualquer ser humano, e essas situações com dimensão educativa passaram a ser consideradas elemento essencial da proposta educativa do MST. “[...] destacam-se como atividades humanas específicas ou como matrizes formadoras fundamentais: *o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história*”. (CALDART, 2015, p. 124) Como matriz primeira da constituição do ser humano é apontado o trabalho, que nesse sentido é considerado como

*[...] atividade humana criadora, a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo e de si mesma. Trabalho que produz cultura e produz também a classe trabalhadora capaz de se organizar e lutar pelo seu direito ao trabalho e pela superação das condições de alienação que historicamente o caracterizam, participando assim do movimento da história. Afirmar o trabalho como princípio educativo é, neste sentido amplo, afirmar a própria vida como princípio educativo. [...] Mas no plano histórico concreto, a práxis social acontece em diferentes especificações dessa atividade vital criadora, que se completam na formação dos seres humanos concretos, encarnando as contradições da forma de sociedade onde se objetivam. É assim que, na sociedade atual, reafirmamos o sentido positivo do trabalho ao mesmo tempo em que lutamos contra o sentido negativo do trabalho assalariado/explorado/alienado que esta atividade humana específica assume nas relações sociais capitalistas. (CALDART, 2015, p. 123 e 124)*

A escola precisa articular essas matrizes de forma que atenda os objetivos formativos e o ambiente escolar necessita ser transformado para que esteja em consonância com cada uma delas. O ensino não pode estar separado delas. No que se

refere em específico ao trabalho, ele é essencial no sentido de ser por ele que o ser humano constitui sua vida. Precisamos que a apropriação dos conteúdos seja convertida em conhecimento e que este esteja relacionado à vida para que seja pleno e possibilite realizar transformações.

O boletim de número 4, *Escola Trabalho e Educação*, traz na segunda página uma citação de Marx, que norteia a ideia central do documento, sobre educação: “Gratuita para todas as crianças. E unificação do ensino com a produção material através do trabalho!” (Karl Marx, Manifesto Comunista.). Na primeira linha da introdução do documento, compreendemos o propósito da Escola do MST relacionada aos escritos acima de Marx sobre educação e trabalho: “É preciso juntar o estudo com o trabalho. É preciso preparar as crianças e os jovens para a cooperação. Educá-los dentro do mundo da produção”. Complementando, a defesa da relação entre trabalho e educação, também da cooperação.

Uma das grandes referências teóricas do MST ao tratar trabalho é Marx (1867) que o compreende como processo em que a natureza e o ser humano participam com este impulsionando, regulando e controlando com sua ação toda a relação material com a natureza, tornando ela uma de suas forças. O ser humano apropria-se dos recursos da natureza e faz com que se tornem úteis à sua vida. Essa atuação sobre a natureza faz com que ela se modifique e no processo o ser humano também é modificado, conseguindo dominar as forças naturais. O trabalho é construtor do ser humano, mas este não é descolado do contexto material em que o processo ocorre e as relações que se dão atualmente no mundo do trabalho estão imersas no sistema capitalista, sistema econômico esse que submete a dimensão educativa do trabalho a interesses do grupo que tem controle sobre o restante da sociedade.

Historicamente, e na atualidade com ainda mais força, a classe dominante projeta e executa ações direcionadas para o trabalho. Sabe de seu potencial formativo e o utiliza de forma que atende a seus interesses. A intenção é preparar os seres humanos de acordo com posições específicas. Para aqueles que melhor se destacarem, cargos mais promissores, para os demais mão-de-obra. A própria estrutura da escola é feita de forma a ir filtrando, afunilando cada um e sua respectiva função. Dentre as diversas instituições da sociedade capitalista, está a escola que, conforme defende Frigotto (2010), se articula aos interesses do capitalismo, se inserindo em seu movimento geral, mesmo que de forma contraditória e com distintas mediações. Defende a tese que

A relação que a teoria do capital humano busca estabelecer entre educação e desenvolvimento, educação e renda é efetivamente um truque que mais esconde que revela, e que neste seu escondimento exerce uma parcela de uma produtividade específica. [...] a educação escolar em geral não tem necessariamente um vínculo direto com a produção capitalista; ao contrário, esse vínculo direto tende a ser cada vez mais tênue, em face do movimento geral do capital de submeter de modo não apenas formal, mas real, o trabalhador produtivo às leis do capital. A história do capitalismo, neste sentido, é um esforço crescente de degradação do trabalho e do trabalhador (FRIGOTTO, 2010, p. 34).

Afirma ainda que ao analisarmos a prática escolar, olhando para o trabalho mental, “intelectual”, perceberemos que ela contribui na reprodução da força de trabalho dos indivíduos que supervisionam, planejam, administram na empresa capitalista e em nome do capital, podendo dessa forma afirmar que a escola é necessária para formar a força de trabalho improdutiva.

Com as análises estabelecidas pelo autor é possível afirmar que há uma relação intensa entre escola e trabalho e esta é uma das instituições criadas e mantidas pelo capital para garantir que seu interesse na formação humana de cada sujeito se consolide. Segundo Pistrak (2009, p. 111), na pedagogia socialista soviética,

[...] A escola sempre foi, e não poderia deixar de ser, reflexo do seu século, sempre respondeu àquelas exigências as quais um determinado regime político-social colocou para ela e, se ela não respondeu ao regime do seu tempo, então não pôde ficar viva. Nos tempos pré-revolucionários, a escola, naturalmente, foi um instrumento nas mãos das classes dominantes. Não houve interesse destas em esclarecer a essência de classe da escola; ao contrário, colocaram para si o objetivo de ocultar esta essência, de evitar a preparação da destruição deste regime com sua própria ajuda. Uma das tarefas básicas da revolução social consiste no esclarecimento desta essência de classe (PISTRAK, 2009, p. 111).

Desse modo, o trabalho ocupa um lugar essencial dentro da realidade concreta, podendo a partir dele, defini-la como “[...] luta pelas novas formas sociais de trabalho”. Dentro disso o trabalho se coloca no centro do processo, e assim deve ser considerado também na escola, “[...] Ele entra na escola

como elemento social e social-formativo, ou seja, une ao redor de si todo processo educativo-formativo”. (PISTRAK, 2009, p. 127)

Entretanto, o autor ressalta que a escola pode ser um instrumento de mediação na negação das relações capitalistas de produção e mais, pode ser instrumento de auxílio na formulação de condições concretas para superar as relações que separam capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho. Da mesma forma, o MST entende, a educação não apenas para o trabalho, mas para a classe trabalhadora. A escola que não é por natureza capitalista, pode se articular com interesses contrários ao deste sistema econômico, pois não é orgânica, inerente a este modo de produção.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Avaliar é retomar objetivos do estudo, nesse caso, foi reunir e ordenar os boletins de educação do setor de educação do MST e, neles, identificar as concepções e práticas do trabalho e educação.

A análise empreendida permite concluir que, os documentos evidenciaram que o Movimento trabalha com um conjunto de gêneros do discurso, para alguns educadores as tipologias textuais, destacando-se: conceitos, definições, canções, poemas, orientações, objetivos, princípios, depoimentos, entre tantos outros. Diante dessa realidade, consideramos necessária a formação de educadores no sentido da compreensão dessa concepção e prática, para que ela possa ser intencionada e incorporada na prática da escola e da educação.

A análise dos documentos permite considerar que, para o MST, a formação de um sujeito alfabetizado, que escreve e lê é, na práxis, a articulação possível e necessária entre falar, pensar, ler e escrever, para agir no mundo. Ocupar a terra, ocupar-se da escrita e por ela ser ocupado, assim, alfabetiza e é alfabetizado o Sem Terra que agora é capaz de ler o texto impresso. Verificamos que esse processo mistura luta, sonhos, prazer, conquistas, vida e morte, gerando sentido para produção da biblioteca, lugar ordenado para ser desordenado pelo leitor crítico.

Verificamos que do conjunto de 15 documentos relaciona o trabalho e a educação, seja pelas orientações para a educação e a escola, a poética, as questões de luta, entre outros. Mas, três deles, trazem em seu título as aproximações entre educação e trabalho, aspecto que definiu a análise a partir desse recorte de documentos. Consideramos, ainda, que a biblioteca do setor de educação precisa colaborar no refazer a biblioteca escolar da escola do acampamento e assentamento, para que educadores escolares possam desordenar e ordenar as práticas

pedagógicas. Este, quem sabe, seja o maior desafio.

Destacamos por fim, a concepção de educação e trabalho sé pauta no pensamento marxista, na experiência socialista soviética, na produção brasileira da educação popular de Freire. Essas referências fundamentam o Movimento na produção da sua pedagogia, a pedagogia do Movimento. Essa, na atualidade, traz contribuições significativas para o projeto de Educação do Campo em curso no Brasil.

## REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. *Trab. educ. saúde* [online]. 2009, vol.7, n.1, pp.35-64.

\_\_\_\_\_. Caminhos para transformação da escola. In: CALDART, R. S., STEDILE, M. E., DAROS, D. (orgs.). **Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas de campo**. 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 115 – 138.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da Escola Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

GEHRKE, Marcos. **Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST**. Dissertação de mestrado em educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MARX, K. **O capital**. Volume 1. 1. ed. – Coimbra: Centelha - Promoção do Livro, SARL, 1867. Disponível em: < <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapitalv1/vol1cap07.htm> > Acesso em: 01 fev. 2021, 16:30:30.

MILANESI, Luiz. **Ordenar para desordenar: centros de cultura e biblioteca pública**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

PISTRAK, M. M. (Org.). **A Comuna Escolar**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. – 1 ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2009.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. v. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

**CARACTERÍSTICAS E FUNCIONAMENTO DA LINHA 1 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS, HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO PPGE/UNICENTRO: BREVES APONTAMENTOS**

Luciane Chimel<sup>30</sup>  
Michelle Fernandes Lima<sup>31</sup>

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo é parte integrante da dissertação intitulada *Aspectos teórico-metodológicos das dissertações da Linha 1 “Políticas Educacionais, História e Organização da Educação”, do Programa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO–PR)* (CHIMEL, 2020)<sup>32</sup>.

Esse artigo objetiva caracterizar a Linha 1- *Políticas Educacionais, História e Organização da Educação*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO) no contexto das pesquisas em políticas educacionais. O estudo contempla informações sobre as disciplinas obrigatórias, créditos necessários para qualificação, docentes, perfil dos alunos atuais e egressos que defenderam suas dissertações desde o início da primeira seleção do programa, em 2012, problemáticas de estudos dos discentes da Linha 1, entre outros dados.

Para tal proposta, utilizamos de pesquisa documental e bibliográfica por meio de dados disponíveis no site do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO)<sup>33</sup> e no Regulamento do Programa<sup>34</sup> em relação ao número de dissertações defendidas, total de créditos desempenhados, disciplinas obrigatórias do curso referentes à pesquisa, entre outros.

---

<sup>30</sup> Professora da Educação Básica. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Integrante do grupo de pesquisa: *Estado, Políticas e Gestão da Educação* (UNICENTRO/IRATI-PR). Filiação: UNICENTRO. E-mail: lchimel@ymail.com

<sup>31</sup> Professora do Departamento de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Líder do grupo de pesquisa *Estado, Políticas e Gestão da Educação* (UNICENTRO/IRATI-PR). E-mail: mflima@unicentro.br

<sup>32</sup> O estudo teve aprovação pelo Comitê de Ética da Unicentro, no dia 4 de outubro de 2019, com o Parecer de número 3.622.21.

<sup>33</sup> Mais informações em: <https://www2.unicentro.br/ppge/>

<sup>34</sup> Resolução Nº 7 - CEPE/UNICENTRO, de 24 de março de 2016. Disponibilizada pela secretaria do PPGE. E-mail: ppge.irati@gmail.com

Utilizamos, também, o projeto aprovado do Doutorado em Educação<sup>35</sup> do programa, disponibilizado pela coordenação.

A pesquisa realizada com os egressos da Linha 1 permitiu verificar diversas informações acerca da formação do pesquisador no PPGE/UNICENTRO, entretanto, nesse trabalho, enfatizamos somente as problemáticas de estudo apontadas. O questionário online foi enviado aos 56 egressos da Linha 1 dos anos de 2014 a 2018.

Os questionários foram enviados por diferentes canais de comunicação. Obtivemos 29 respostas dos 56 participantes. Enumeramos os egressos conforme a ordem de suas respostas (do Egresso 1 ao Egresso 29). Agradecemos a colaboração e disposição dos egressos que participaram desse momento importante de nossa pesquisa.

Em relação a composição do presente trabalho, destacamos que na primeira seção do escrito objetiva-se caracterizar a Linha 1 do PPGE no contexto das pesquisas em políticas educacionais. Na segunda parte apontamos as características e funcionamento da Linha 1 do PPGE/UNICENTRO.

### **A LINHA 1: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, DO PPGE/UNICENTRO NO CONTEXTO DAS PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS.**

Atualmente, o campo das pesquisas em políticas educacionais é considerado amplo e numeroso em relação a grupos de pesquisa, linhas de pesquisa e pesquisadores (STREMEL, 2016; STREMEL E MAINARDES, 2019). Stremel (2016, p. 88) comenta que a criação de linhas e grupos de pesquisa, representaram um marco na constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil<sup>36</sup>.

O Brasil possui 191 programas de pós-graduação em educação reconhecidos pela CAPES, 94 PPGEs com Mestrado e Doutorado, 44 PPGEs com Mestrado Acadêmico e 49 PPGEs com Mestrado Profissional. Sendo que 1 programa somente abrange o doutorado acadêmico e 3 que atuam no mestrado/doutorado profissional, conforme podemos observar na tabela 1.

---

<sup>35</sup> O documento fez parte da proposta aprovada pela CAPES.

<sup>36</sup> Segundo Chimel (2020) a partir da década de 1990, foram criados linhas e grupos de pesquisa de política educacional, assim como, disciplinas de política educacional e periódicos de política educacional que impulsionaram a institucionalização do campo.

**Tabela 1 - Total de Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil**

Educação	Total de Programas de Pós -Graduação em Educação
Mestrado Acadêmico	44
Doutorado Acadêmico	1
Mestrado Profissional	49
Doutorado Profissional	0
Mestrado Acadêmico/ Doutorado Acadêmico	94
Mestrado Profissional/ Doutorado Profissional	3
Total de Programas: 191	

Fonte: Elaborada pela autora com dados da Plataforma Sucupira - Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Dentre os programas citados com Mestrado/Doutorado acadêmico está o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO). No levantamento realizado por Stremel (2016) nos Cadernos de Indicadores disponibilizados pela Capes (1998-2012), destacamos que, em 1998, dos 47 PPGEs e das 290 Linhas de pesquisa existentes, 30 Linhas de Pesquisas (LPs) eram sobre política educacional.

Já em 2012, com 121 PPGEs brasileiros e 412 LPs, havia 93 LPs relacionadas à política educacional. Em 2016, de 462 LPs, 102 eram de política educacional. Atualmente, existem 521 Linhas de Pesquisa brasileiras, destas 117 são de política educacional (SOARES, 2019). A região Sul tem 42 PPGEs no total, e destes, 29 PPGEs possuem LPs em política educacional (SOARES, 2019).

Na sequência, apresentamos as 29 linhas de pesquisa em políticas educacionais da região Sul, conforme estudos de Soares (2019). Tal processo é justificado para localizarmos nosso objeto de estudo, a Linha 1 - *Políticas Educacionais, História e Organização da Educação* do PPGE/UNICENTRO entre as demais Linha de pesquisa brasileiras.

**Quadro 1 - Instituições da região Sul e linhas de pesquisa em políticas educacionais**

Instituição	Linha de pesquisa
Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF)	Políticas educacionais
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)	História e políticas da educação
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Educação políticas sociais e estado
Universidade Luterana Do Brasil (ULBRA)	Pedagogias e políticas da diferença
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Práticas escolares e políticas pública
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Políticas e gestão da educação básica



Políticas educacionais:  
pesquisas e debates atuais

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Políticas educacionais, ensino e formação
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)	Educação, história e política no Brasil e na América Latina
Centro Universitário La Salle (UNILASALLE)	Gestão, educação e políticas públicas
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	Políticas para a educação básica e superior
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Educação, estado e políticas públicas
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Perspectivas filosóficas, históricas e políticas da educação
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Políticas e gestão em educação
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)	Educação, políticas públicas e cidadania
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS)	Formação, políticas e práticas em educação
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC/SC)	Políticas e processos formativos em educação
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Políticas educacionais
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Educação, história e políticas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Políticas de formação, políticas e gestão da educação
Universidade Tufutti do Paraná (UTP)	Políticas públicas e gestão da educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	História e política educacionais
Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)	Teorias pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação
Univ. Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)	Políticas públicas e gestão da educação
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)	Políticas e práticas educativas
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Políticas educacionais
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Políticas, sistemas e organizações educacionais
<b>Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)</b>	<b>Políticas educacionais, história e organização da educação</b>
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)	Políticas públicas e gestão da educação
Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Política e gestão da educação

Fonte: Adaptado de Soares (2019, grifo nosso).

Dentre as linhas de pesquisa apresentadas encontra-se a Linha 1 - *Políticas educacionais, história e organização da educação*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO), objeto de estudo desse artigo.

Soares (2019) argumenta sobre a diversidade de problemáticas que envolvem Linhas de Pesquisa sobre política educacional, devido à variedade de temas, objetos e conceitos que podem ser empregados nas investigações desse campo.

Na sequência, apresentamos características e funcionamento da Linha 1 - *Políticas educacionais, história e organização da educação*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade

Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO).

### **CARACTERÍSTICAS E FUNCIONAMENTO DA LINHA 1 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS, HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO PPGE/UNICENTRO**

O PPGE/UNICENTRO é um curso em nível de Mestrado/Doutorado acadêmico em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). A aprovação pela Capes para funcionamento do Mestrado ocorreu no ano de 2011, já o Doutorado teve sua aceitação em 15 de junho de 2020<sup>37</sup>.

A implementação do Mestrado no PPGE/UNICENTRO ocorreu em 2012. A discussão no programa envolve as ações do Estado nos processos de implementação e formulação de políticas públicas, também estudos que destacam a diversidade cultural e educacional da sociedade atualmente.

O programa possui professores dos campi de Guarapuava e Irati, que são pesquisadores nos departamentos de Pedagogia (Campus Santa Cruz - Guarapuava e Campus de Irati), Educação Física (Campus de Irati), Letras (Campus de Irati), História (Campus de Irati), Turismo (Campus de Irati), Geografia (Campus de Irati), Filosofia (Campus Santa Cruz - Guarapuava), Artes (Campus Santa Cruz – Guarapuava) e Secretariado Executivo (Campus Santa Cruz - Guarapuava).

Os objetivos do curso consistem em:

1. Formar pesquisadores na área de educação a partir das temáticas propostas nas Linhas de Pesquisa;
2. Proporcionar aos mestres em educação, formados pelo curso, os fundamentos teórico-metodológicos que lhes possibilitem mobilizar, na sua prática profissional, os conhecimentos filosóficos/científicos da área da educação;
3. Formar professores para atuação no Ensino Superior (UNICENTRO, 2012).

A periodicidade para a inserção de alunos regulares no Mestrado é anual. O programa é composto por duas Linhas: Linha 1 - *Políticas*

---

<sup>37</sup> O Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) foi aprovado em 15 de junho de 2020, pela Portaria 540 pelo Diário Oficial da União (DOU), para dar início ao seu funcionamento. As aulas da primeira turma tiveram início em 2021, conforme havia delimitado o pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UNICENTRO, professor Marcos Faria. Mais informações: <https://www2.unicentro.br/ppge/>

*Educacionais, História e Organização da Educação*, que compreende estudos voltados para os aspectos históricos, políticos e organizacionais da educação brasileira, influenciados pelas ações estatais e pela sociedade civil. Nesse sentido, abrange pesquisas que investigam as perspectivas teórico-metodológicas e a influência do Capital, do Estado e da sociedade civil frente aos desdobramentos efetuados nas políticas educacionais. A linha também considera estudos sobre a gestão educacional e a inclusão.

Na Linha 2 - *Educação, Cultura e Diversidade*, contamos com estudos da educação fundamentados na diversidade e cultura. As pesquisas, nesse contexto, englobam as diferenças em uma sociedade mediada pela contradição, consolidação e estabelecimento de direitos.

O PPGE/UNICENTRO oferta quatro disciplinas obrigatórias, sendo duas disciplinas de caráter geral: *Fundamentos e Métodos da Pesquisa em Educação* (4 créditos) e *Seminários de Pesquisa em Educação* (4 créditos); e uma disciplina obrigatória por linha: *Estado e Políticas Educacionais* – Linha 1 (4 créditos) e *Cultura, Diversidade e Processos Educativos* – Linha 2 (4 créditos). Além destas disciplinas, os mestrandos precisam cursar disciplinas optativas (8 créditos).

O programa oferece diversas disciplinas optativas durante os semestres, que favorecem a ampliação da diversidade de temáticas no programa, também possibilitando a inserção de alunos não regulares.

Para obtenção da titulação de mestre em educação no programa, o aluno necessita cumprir os créditos das disciplinas, em um total de 56. Cada unidade de crédito corresponde a quinze horas-aulas. Segundo o site do PPGE, o aluno precisa cumprir obrigatoriamente:

- 8 créditos em disciplinas obrigatórias;
- 8 créditos em disciplinas eletivas;
- 4 créditos em Seminários de Pesquisa em Educação (obrigatório);
- 4 créditos em Atividades Complementares;
- 12 créditos em Orientação; e
- 20 créditos relativos à elaboração da Dissertação.

As atividades complementares são ações direcionadas para a formação do Mestre em Educação, e constituem-se em determinadas atividades que necessitam ser cumpridas no decorrer do Mestrado, ou seja, no período de dois anos<sup>38</sup>.

O prazo de duração do Curso de Mestrado é de até 24 meses, podendo ser prorrogado pelo Colegiado por seis meses, no máximo, com justificativa apresentada pelo discente e aprovada pelo orientador.

Conforme já mencionado, o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO) iniciou suas atividades no ano de 2012, sob a coordenação da Professora Dra. Ângela Maria Hidalgo (Coordenadora)<sup>39</sup> e Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira (Vice-coordenadora)<sup>40</sup>.

Atualmente assume a coordenação a professora Dra. Poliana Fabíula Cardozo<sup>41</sup> e a vice-chefia a professora Dra. Jamile Santinello.

A Linha 1 possui 09 docentes atuantes, conforme podemos verificar no quadro 2.

---

<sup>38</sup> Em relação às atividades complementares do (PPGE/UNICENTRO) citadas, podemos destacar: *Ministrar Palestras, Colóquios ou minicursos*; Participação regular (credenciada), por no mínimo 1 ano, em Grupo de Pesquisa do Programa, cadastrado no CNPq e certificado pela Instituição; Autoria ou coautoria de livro, com conselho editorial e ISBN, artigos publicados em periódicos, entre outros; Comprovar proficiência em uma língua estrangeira, cuja verificação da suficiência necessita preceder o exame de qualificação. Aos alunos bolsistas do programa, é obrigatório a realização do Estágio de Docência.

<sup>39</sup> Doutora em Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira pela UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004). Professora Associada da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Informação obtida através do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5440847179119497>.

<sup>40</sup> Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação Especial, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Informação obtida através do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8137271342793052>.

<sup>41</sup> Professora adjunto da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Docente do curso de graduação em Turismo e membro permanente do corpo docente do PPG em Educação. Informação obtida através do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1834607520455691>

## Quadro 2 - Docentes atuais da Linha 1- *Políticas Educacionais, História e Organização da Educação* do PPGE/UNICENTRO

<b>Docentes da Linha 1</b>
Alessandro de Melo
Evandro Oliveira de Brito
Gilmar de Carvalho Cruz,
Gláucia Andreza Kronbauer
Juliane Sachser Angnes
Luciane Neuvald
Marisa Schneckenberg
Michelle Fernandes Lima
Marcos Gehrke.

Fonte: Site Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação (PPGE).

Desde a primeira seleção, em 2012, com dissertações defendidas em 2014, já foram orientadas e concluídas 161 dissertações no programa<sup>42</sup>. A demanda nos processos seletivos está na média de seis ou sete candidatos por vaga oferecida. Três dos egressos já concluíram o doutorado e 21 egressos encontram-se finalizando o doutorado em diversas instituições brasileiras<sup>43</sup>. Os dados apontam expressiva procura pelo PPGE/UNICENTRO, comprovando o alto índice de aprendizado e aperfeiçoamento que oferece para a formação docente, conforme destaca a tabela 2.

## Tabela 2 - Índice de inscritos/vagas nos processos seletivos do PPGE

<b>Ano</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Vagas</b>
<b>2014</b>	<b>138 inscritos</b>	<b>22 vagas</b>
<b>2015</b>	<b>136 inscritos</b>	<b>28 vagas</b>
<b>2016</b>	<b>183 inscritos</b>	<b>29 vagas</b>
<b>2017</b>	<b>218 inscritos</b>	<b>30 vagas</b>
<b>2018</b>	<b>219 inscritos</b>	<b>33 vagas</b>
	<b>TOTAL: 894 inscritos</b>	<b>142 vagas oferecidas</b>

Fonte: Editais do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação (PPGE).

Nota-se o alto índice de inscritos para a inserção no programa, que foi aumentando no decorrer dos anos, assim como as vagas ofertadas. Os docentes do programa ainda oferecem disciplinas com aceite para alunos

<sup>42</sup> Tais dados foram levantados até os últimos meses de formulação da presente pesquisa (junho/julho de 2021), utilizando as dissertações defendidas e apontadas no site do PPGE/UNICENTRO). Mais informações em: <https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes-2019/>.

<sup>43</sup> Utilizamos informações do levantamento realizado pelo professor Alessandro de Melo, referentes aos egressos do programa.

alunos não-regulares, que podem cursar até duas disciplinas optativas do PPGE/UNICENTRO, possibilitando a inserção de indivíduos em um curso de Mestrado público, gratuito e de qualidade.

Segundo dados da coordenação, a composição dos egressos e mestrandos atuais do programa é, em sua maioria, de professores, diretores e pedagogos de instituições municipais e estaduais de Educação Básica e Superior. Alguns atuam também em instituições privadas. Há um porcentual relativo referente à inserção no programa de alunos recentes da graduação de diversas áreas, como Educação Física, Arte, História, Pedagogia e Psicologia.

Apresentamos, a seguir, o cenário das pesquisas em políticas educacionais do PPGE/UNICENTRO. Contemplamos, para nossa análise, as pesquisas desenvolvidas na Linha 1 - *Políticas Educacionais, História e Organização da Educação*. As primeiras dissertações defendidas no PPGE/UNICENTRO foram no ano de 2014, pois as turmas tiveram início no segundo semestre de 2012, conforme observamos na tabela 3.

**Tabela 3 - Dissertações defendidas pela Linha 1 do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/ UNICENTRO) dos anos (2014-2020)<sup>44</sup>.**

Número de dissertações	Ano
11	2014
10	2015
13	2016
7	2017
15	2018
11	2019
10	2020
<b>Total = 77</b>	

Fonte: Sistematizada pelas autoras com dados do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação (PPGE).

Desde 2014 até o ano de 2020, foram defendidas 77 dissertações pela Linha 1 do PPGE/UNICENTRO. As temáticas abordadas pelos professores do programa, em seus estudos, compreendem investigações diversificadas. Podemos afirmar que o PPGE/UNICENTRO abrange pesquisas de diferentes

<sup>44</sup> Dados disponibilizados no site do Programa. Mais informações em: [https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes-2017/?doing\\_wp\\_cron=1544219658.705868005752563476562](https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes-2017/?doing_wp_cron=1544219658.705868005752563476562).

abordagens e concepções. Nesse sentido, apresentamos os grupos de pesquisa dos respectivos professores da Linha 1 e suas temáticas de pesquisa, que são de total relevância para compreensão dos estudos que envolvem a linha de *Políticas Educacionais, História e Organização da Educação* do PPGE/UNICENTRO.

### Quadro 3 - Grupos e temáticas dos professores da Linha 1 do Programa de Pós-graduação em Educação –PPGE

Docente	Grupo de pesquisa	Temáticas
Alessandro de Melo	-GETEH – Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e História	-Marxismo e Educação; -Pesquisas empíricas sobre problemas sociais e a educação; -Trabalho e Educação; -Educação e decolonização; -Educação e perspectivas latinoamericanas; -Reformas educativas no contexto contemporâneo
Evandro Oliveira de Brito	-Ética, Política e Cidadania – UNICENTRO	-Políticas Educacionais, História e Organização da Educação; -Fundamentos filosóficos da educação; -Filosofia e pensamento intercultural; -Ética e Filosofia política.
Gilmar de Carvalho Cruz	-Formação profissional em contextos educacionais inclusivos – FOCUS	-Políticas educacionais inclusivas; -Formação profissional docente; -Intervenção profissional em contextos educacionais inclusivos.
Gláucia Andreza Kronbauer	-Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Cultura e Contemporaneidade	-História da educação do corpo; -Corpo, arte e as políticas educacionais.
Juliane Sachser Angnes	-Grupo de Pesquisas em Gestão do Conhecimento (UNICENTRO – PR	-Educação Escolar Indígena e Educação Indígena; -Políticas afirmativas no ensino superior para Povos Indígenas e Quilombolas; -Formação e metodologias colaborativas na perspectiva da Psicologia Social Comunitária; -Educação em Direitos Humanos e construção de redes solidárias.
Luciane Neuvald	-Grupo: História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR do Centro-Oeste do Paraná -Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil – GEPEDIN	-Fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação; -Cultura, tecnologia e barbárie; -Educação Infantil; -Formação de professores; -Teoria Crítica da Educação.

Políticas educacionais:  
pesquisas e debates atuais

<p>Marisa Schneckenberg</p>	<p>-Grupo de Pesquisa Educação: saberes, linguagem e multiculturalidade -Grupo de Pesquisa Formação profissional em contextos educacionais inclusivos – FOCUS -Grupo de Pesquisa Gestão e avaliação de políticas e projetos sociais – GAPPS -Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação (IRATI/PR)</p>	<p>-Formação docente em contextos educacionais inclusivos; -Políticas públicas de formação docente e gestão educacional.</p>
<p>Michelle Fernandes Lima</p>	<p>Estado, Políticas e Gestão em Educação (IRATI/PR).</p>	<p>-Formulação, implementação E avaliação das políticas educacionais (Ed. Básica e Superior); -Política educacional em Gramsci; -Investigação analítica de autores referentes da política educacional; -História da política educacional (educação superior).</p>
<p>Marcos Gehrke</p>	<p>-Grupo: Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo</p>	<p>-Educação do campo e escola do campo; -Políticas e práticas de leitura na escola e na biblioteca escolar; -Práticas de escrita no ensino fundamental; -Manuais didáticos e a formação do professor da educação básica; -Educação Indígena; -Educação Escolar Indígena.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação (PPGE) e Plataforma Lattes.

De acordo com o questionário encaminhado aos egressos, diferentes temáticas, contextos e objetos foram analisados, proporcionando diversidade de investigações no âmbito do PPGE/UNICENTRO, conforme observamos no quadro abaixo:



**Quadro 4- Problemáticas de estudo dos egressos 2014-2018 da Linha 1 do (PPGE/UNICENTRO)**

<b>Egressos</b>	<b>Problemáticas de estudo</b>
Egresso 1	Parceria público-privada
Egresso 2	De que maneiras as pesquisas sobre Políticas Educacionais, com aporte teórico-metodológico em Gramsci, se apropriam do conceito de Estado.
Egresso 3	A Gestão da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.
Egresso 4	Quais são as dinâmicas de organização do tempo de trabalho, educação, descanso, Cultura e lazer dos trabalhadores/estudantes noturnos da educação básica da cidade de Guarapuava- PR?
Egresso 5	Verificar as políticas de currículo para a disciplina de arte, quanto a concepções.
Egresso 6	De que forma as políticas de formação de professores são apropriadas pelos cursos de formação inicial e como estes são estruturados a partir de tais políticas.
Egresso 7	De que forma a formação continuada do PNAIC tem oportunizado o aperfeiçoamento da prática docente?
Egresso 8	O campo da Didática no curso de Licenciatura em Educação do Campo
Egresso 9	Por que os imigrantes poloneses se tornaram um empecilho para o projeto de nação e tiveram suas escolas alteradas ou fechadas pela política de nacionalização sendo que eram importantes economicamente para a modernidade? Como eles resistiram a essa política?
Egresso 10	Como que os agentes públicos e privados atuaram no processo de elaboração da BNCC?
Egresso 11	Qual a relação entre desenvolvimento, educação e a questão das mulheres nas recomendações da Cepal para a América Latina a partir dos anos 2000?
Egresso 12	A ação do pedagogo na cotidianidade da escola
Egresso 13	A vulnerabilidade social e a relação entre a família e a escola
Egresso 14	A gestão da Escola de Educação básica no Estado do Paraná
Egresso 15	Como surgiu o Programa de Desenvolvimento Educacional, concepção de formação continuada, implementação e contribuições na formação contínua dos gestores das instituições estaduais de ensino?
Egresso 16	Qual a concepção de educação rural da FAO, isto é, seus fundamentos conceituais e as contradições ideológicas?
Egresso 17	O problema de pesquisa foi a tripla jornada desenvolvida pela trabalhadoras/estudantes da EJA entre trabalho remunerado, estudos e trabalho doméstico.
Egresso 18	A catequese antropológica nos materiais didáticos de catequese na Diocese de Guarapuava
Egresso 19	O Eurocentrismo nas teorias críticas e não críticas do currículo
Egresso 20	Como ocorre a relação público-privada entre a empresa fumageira Alliance One e a Associação de Pais é Mestres da Escola Rural Municipal José Bonifácio, no município de Rio Azul/PR?

Políticas educacionais:  
pesquisas e debates atuais

Egresso 21	A necessidade de compreender, diante da complexa atualidade dos territórios de reforma agrária em seu contexto social e as múltiplas influências que ocorrem sobre a educação escolar, como a escola pode contribuir com o desafio assumido pelo MST, de adotar a agroecologia como base científica para construção da Reforma Agrária Popular e para a formação da nova geração de camponeses, foi e é o fator que movimenta a elaboração desse trabalho
Egresso 22	O currículo de Língua Portuguesa no Paraná
Egresso 23	O trabalho do pedagogo na organização do trabalho pedagógico, na experiência de implementação do projeto político pedagógico da Escola Itinerante Caminhos do Saber
Egresso 24	Formação de professores para a inclusão
Egresso 25	A problematização da atuação política dos estudantes secundaristas (Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins) e as razões pelas quais se afirma que a escola não possa ser espaço para a prática política.
Egresso 26	O ofício de professor, entre o artífice e o artista
Egresso 27	Políticas de leitura;
Egresso 28	Problemáticas de pesquisa, ou seja, a educação anarquista pelo viés chomskyano
Egresso 29	Quais são as relações e contradições no trabalho com a leitura, do professor de Língua Portuguesa da Escola Campo, desde os manuais didáticos destinados pelo Estado, pelas empresas e pelos movimentos sociais?

Fonte: Questionário online *Os desafios das pesquisas em políticas educacionais no programa de pós-graduação em educação (PPGE/UNICENTRO)*.

Conforme exposto, os estudos do PPGE/UNICENTRO abordaram diferentes problemáticas, e muitos trabalhos demandaram análises sobre determinados programas escolares vinculados às esferas estaduais e federais, além de pesquisas direcionadas à formação de professores em escolas, e análises voltadas à gestão educacional e à inclusão, entre outros.

Nesse panorama de pesquisas, destacamos que as problemáticas apontadas no quadro acima, por meio do questionário, comprovam a diversidade de estudos formulados no âmbito da Linha 1 do PPGE/UNICENTRO.

## REFLEXÕES FINAIS

Diante do exposto, apontamos que a Linha 1 - *Políticas educacionais, história e organização da educação*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO) fornece encaminhamentos para formação do futuro mestre em educação.

Por meio das informações coletadas e obtidas, verificamos que a Linha disponibiliza disciplinas que permitem a inserção de alunos não regulares

regulares no programa, assim como disciplinas isoladas que cuidam diretamente de determinados assuntos não explorados nas disciplinas obrigatórias.

A Linha 1 é voltada aos estudos dos aspectos históricos, políticos e organizacionais da educação brasileira, influenciados pelas ações estatais e pela sociedade civil. Nesse sentido, abrange pesquisas que investigam as perspectivas teórico-metodológicas e a influência do Capital, do Estado e da sociedade civil frente aos desdobramentos efetuados nas políticas educacionais. A linha também considera estudos sobre a gestão educacional e a inclusão.

Consideramos a Linha 1 como espaço de difusão de conhecimentos e de muito aprendizado, que colabora decisivamente na formação continuada de inúmeros estudantes da pós-graduação nacional.

## REFERÊNCIAS

CHIMEL, L. **Aspectos teórico-metodológicos das Dissertações da Linha 1, Políticas Educacionais, História e Organização da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO-PR)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2020.

CURSOS AVALIADOS e reconhecidos. Plataforma Sucupira, 2021. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=38>>. Acesso em: 15/06/2021.

DISSERTAÇÕES 2014. Unicentro, 2021. Disponível em <<https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes/>>. Acesso em: 15/06/2021.

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO). Disponível em: [https://www2.unicentro.br/ppge/?doing\\_wp\\_cron=1605136758.9698131084442138671875](https://www2.unicentro.br/ppge/?doing_wp_cron=1605136758.9698131084442138671875)

SOARES, S. T. **Política Educacional na Pós-Graduação em Educação: uma análise a partir da trajetória coletiva dos pesquisadores**. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2916>. Acesso em jul 2020

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1209?mode=simple> Acesso em: jul/2021

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A constituição do campo da Política Educacional no Brasil como objeto de estudo: revisão de literatura. In: **Revista educação e cultura contemporânea**. Volume 16, número 46, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/6938> Acesso em: ago/2020.

## CONTRIBUIÇÃO VOLUNTÁRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA ATUALIDADE: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Joseli Ap. V. Guimarães<sup>45</sup>  
Michelle Fernandes Lima<sup>46</sup>

### INTRODUÇÃO

Neste artigo temos como objetivo conceituar e caracterizar a prática da *contribuição voluntária* nas escolas públicas municipais do município de Irati no estado do Paraná (PR). Essa temática foi objeto de estudo de uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste.

Para tanto abordamos a importância das Associações de Pais, Mestres e Funcionários no recolhimento das doações da prática da contribuição voluntária, bem como os documentos normativos sobre suas funções que possibilitam as associações captarem recursos para as instituições de ensino público.

Na sequência analisamos as notícias que envolvem a prática da *contribuição voluntária*, no intuito de refletir se a prática ocorre de forma isolada no *locus* de pesquisa. Ao final buscamos conceituar e caracterizar a prática, destacando a origem e significado dos termos, nessa seção focamos na prática realizada nas escolas municipais de Irati-Pr., como essa é realizada e no que o dinheiro do recurso é empregado.

No estudo observamos que a prática da contribuição voluntária se trata de um recurso desburocratizado, com fragilidades no que tange a fiscalização e controle do dinheiro, mesmo não sendo inconstitucional é uma prática que fere os direitos de gratuidade da escola pública, pois, os sujeitos nela inseridos muitas vezes não possuem condições financeiras para contribuir. A prática surge no atual contexto em que as políticas educacionais são ineficientes e de cunho neoliberal.

### 1. As APMFS e o recolhimento das doações da prática da contribuição voluntária

As Associações de Pais, Mestres e Funcionários (APMFS) instância

---

<sup>45</sup> Professora da Rede Estadual do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Integrante do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação – UNICENTRO.

<sup>46</sup> Professora da Universidade Estadual do Centro Oeste: Campus Irati (PR), Mestre pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação da UFPR. Pós Doutora pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). Líder do grupo de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação (UNICENTRO/IRATI-PR),

colegiada que possibilita a atuação dos membros da comunidade escolar no intuito de promover maior participação do coletivo nas decisões tomadas no âmbito escolar. Mas, segundo Paro (1998) o que ocorre no Brasil é o inverso, nas últimas décadas o que acontece é despolitização da comunidade escolar em detrimento das estratégias do neoliberalismo impostas no interior da escola pública.

Nessa seção destacamos a importância das APMFS no atual contexto de adoção da prática da *contribuição voluntária* nas escolas públicas da rede municipal de Irati-Pr. É por intermédio dessas associações que os recursos federais e a *contribuição voluntária* são recolhidos. As APMFS foram instituídas por meio de Decreto nº 2.896, de 23 de dezembro de 1998 (BRASIL, 1998a), em seu art. 1º, referente ao inciso I do Art. 8º da Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998 (BRASIL, 1998b), como Unidades Executoras (UE) das escolas instituídas e mantidas pelo poder público.

As APMFS são associações da sociedade civil, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. A APMF está prevista enquanto estratégia do Plano Nacional de Educação (PNE) Nº 13.005/2014, situada na estratégia de número 19.4, que prevê o fortalecimento de entidades da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

O que define as ações das APMFS são os estatutos, os Estados elaboram sua própria legislação com relação à APMF, a partir disso, é estabelecido um estatuto padrão para todas as entidades da rede estadual. A legislação estadual do Paraná dá autonomia para as redes municipais de ensino seguirem o mesmo padrão, ou seja, as escolas públicas da rede municipal de Irati seguem o modelo de Estatuto da Rede Estadual de Educação que prevê a adoção da prática da *contribuição voluntária*.

As APMFS segundo Oliveira e Artigas (2017) foram criadas no intuito de desburocratizar o acesso aos recursos financeiros às escolas, com essas mudanças, os estados criaram leis que legitimam a participação cada vez maior da sociedade civil nos espaços escolares, porém, essa participação não ocorreu no aspecto pedagógico, se limitou principalmente as questões de ordem financeira, como a arrecadação de recursos por meio de ações junto à comunidade escolar.

Segundo relatos dos gestores escolares municipais, em escolas cujo recurso advindo da *contribuição voluntária* é expressivo, esse é creditado em conta da própria da associação, que é amparada juridicamente pelo Código Civil<sup>47</sup>, e outra conta destinada apenas aos recursos do governo federal.

---

<sup>47</sup> Conjunto de normas que determinam os direitos e os deveres das pessoas, dos bens e de suas relações no âmbito privado, com base na Constituição Nacional (BRASIL, 2002).

Em outras escolas em que o dinheiro arrecadado com *contribuição voluntária* não é um valor alto, esse não é creditado na conta da APMF, devido aos custos de manutenção da conta, ficando sob responsabilidade do gestor escolar.

Os gestores escolares são responsáveis pelo destino do dinheiro advindo do governo federal mediante critérios de controle e fiscalização do Estado, porém, o dinheiro proveniente da *contribuição voluntária*, é contabilizado internamente pela instituição de ensino e membros da APMF, demonstrando a fragilidade entre o trâmite da arrecadação e controle do gasto do recurso.

Foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que ocorreu a flexibilização das ações dessas associações que, segundo o Código Civil, Lei nº 10.406/2002, art. 44, são denominadas como pessoa jurídica de direito privado, podendo, assim, *receber legalmente contribuições financeiras de pessoas jurídicas e físicas em seu nome* (BRASIL, 2002).

Nesse sentido pontuamos que as APMFS inicialmente segundo Oliveira e Camargo (2017), tinham a função de promover uma gestão democrática, colaborando para que as responsabilidades no processo pedagógico fossem compartilhadas com a comunidade escolar na construção de uma escola cidadã. Porém, a partir da década de 1990 sua função se amplia, servindo de mecanismo para a captação de recursos financeiros.

Para Galina (2008), culturalmente no Brasil os integrantes das APMFS não são presentes e participativos. Esses cumprem funções de mera formalidade, como assinatura de cheques, retirada de recursos do governo federal da conta da associação, sem acompanhar a empregabilidade do recurso, não colaboram nas decisões que envolvem os investimentos realizados pelos gestores escolares.

De acordo com Adrião e Peroni (2007), a descentralização proposta pelo Estado a partir da década de 1990 expressa nos documentos oficiais, flexibiliza a gestão do recurso público, ao mesmo tempo em que amplia a participação da comunidade escolar na gestão no sentido de responsabilizar essa no que diz respeito a gerir os gastos e principalmente para que encontre maneiras de arrecadar recursos.

Verificamos que as APMFS na atualidade passam por um processo de acúmulo de responsabilidades, principalmente com relação à arrecadação de recursos que até então era responsabilidade do Estado. Esse ao contrário se desresponsabiliza com relação aos serviços públicos e segundo Veiga (1998), a escola torna-se prestadora de serviços e as funções das APMFS restringem-se às responsabilidades financeiras.

## 2. LEVANTAMENTO DE NOTÍCIAS SOBRE A PRÁTICA DA CONTRIBUIÇÃO VOLUNTÁRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA ATUALIDADE

Com o objetivo de levantar dados e verificar como a prática da *contribuição voluntária* ocorre em outros estados e municípios do país, levantamos e sistematizamos algumas notícias em portais e periódicos online, que divulgam práticas como essa em estabelecimentos públicos de ensino, apontando o processo de naturalização da prática.

O período utilizado como data baliza que delinea o levantamento de notícias é de 1999 a 2019. Utilizados como descritores os termos *contribuição voluntária; contribuição espontânea; pais; associação de pais, mestres e funcionários e escolas públicas*.

O resultado totalizou 139 notícias que envolviam alguns desses descritores, mas selecionamos 8 notícias, que tratam da prática. Elas estão sob a forma de entrevistas e reportagens, e denunciam a prática da *contribuição voluntária*, que se caracteriza, no atual contexto, pela ajuda financeira da comunidade escolar via APMF das escolas públicas.

### Quadro 1 - Notícias sobre a *contribuição voluntária* e/ou espontânea dos pais para as escolas públicas e/ou Associações de Pais e Mestres das escolas públicas

Título da notícia	Fonte/Data	Link/ Cidade/ Estado e Reportagem
1- Escolas cobram 'contribuição espontânea'	Folha de Londrina 20/11/99	<a href="https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/escolas-cobram-contribuicao-espontanea-226107.html">https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/escolas-cobram-contribuicao-espontanea-226107.html</a> Londrina / Paraná/ Israel Reinstein
2- Prédio precário de escola agrícola de distrito de Rio Claro preocupa pais e alunos: 'muito medo'	G1 – São Carlos e Araraquara – EPTV – 21/08/01	<a href="https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2019/08/21/predio-precario-de-escola-agricola-de-distrito-de-rio-claro-preocupa-pais-e-alunos-muito-medo.ghtml">https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2019/08/21/predio-precario-de-escola-agricola-de-distrito-de-rio-claro-preocupa-pais-e-alunos-muito-medo.ghtml</a> São Carlos/ São Paulo
3- Cobrança obrigatória da APM é ilegal	ESTADÃO 30/01/01	<a href="https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2019/08/21/predio-precario-de-escola-agricola-de-distrito-de-rio-claro-preocupa-pais-e-alunos-muito-medo.ghtml">https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2019/08/21/predio-precario-de-escola-agricola-de-distrito-de-rio-claro-preocupa-pais-e-alunos-muito-medo.ghtml</a> São Carlos/ São Paulo
4- Escola modelo é acusada de cobrança compulsória de taxas	Folha de São Paulo 05/12/01	<a href="https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0512200121.htm">https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0512200121.htm</a> São Paulo / São Paulo / Gabriela Athias



Políticas educacionais:  
pesquisas e debates atuais

5- Novas denúncias mostram pagamento de taxa a Associação de Pais e Mestres	G1 20/06/07	<a href="http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,MUL55206-5605,00-NOVAS+DENUNCIAS+MOSTRAM+PAGAMENTO+DE+TAXA+A+ASSOCIACAO+DE+PAIS+E+MESTRES.html">http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,MUL55206-5605,00-NOVAS+DENUNCIAS+MOSTRAM+PAGAMENTO+DE+TAXA+A+ASSOCIACAO+DE+PAIS+E+MESTRES.html</a> São Paulo / São Paulo
6- Doação para associações de pais e professores não é obrigatória	DC – Santa Catarina 07/11/12	<a href="https://www.nsctotal.com.br/noticias/doacao-para-associacoes-de-pais-e-professores-nao-e-obrigatoria">https://www.nsctotal.com.br/noticias/doacao-para-associacoes-de-pais-e-professores-nao-e-obrigatoria</a> Joinville/ Santa Catarina
7- Escolas pedem doação 'voluntária' de R\$ 5,00 para compra de temperos no DF	G1 18/02/14	<a href="http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2014/02/escolas-pedem-doacao-voluntaria-de-r-5-para-compra-de-temperos-no-df.html">http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2014/02/escolas-pedem-doacao-voluntaria-de-r-5-para-compra-de-temperos-no-df.html</a> Santa Maria/ Distrito Federal/ Raquel Morais
8- Escolas com dívidas na Receita têm rifas para pagar contas, dizem mães	G1 27/08/15	<a href="http://g1.globo.com/sao-paulo/itapetininga-regiao/noticia/2015/08/escolas-com-dividas-na-receita-tem-rifas-para-pagar-contas-dizem-maes.html">http://g1.globo.com/sao-paulo/itapetininga-regiao/noticia/2015/08/escolas-com-dividas-na-receita-tem-rifas-para-pagar-contas-dizem-maes.html</a> Itapetininga/ São Paulo

Fonte: Dados sistematizados pela autora (2018).

As notícias podem ser acessadas na íntegra pelos links. Na sequência, organizamos um quadro com os principais destaques das notícias, que abordam a prática da *contribuição voluntária*.

**Quadro 2 – Resumo das notícias - Cobrança da contribuição espontânea nas escolas públicas em caráter obrigatório - Cobrança por emissão de documentos públicos**

**Quadro 2 – Resumo das notícias - Cobrança da contribuição espontânea nas escolas públicas em caráter obrigatório - Cobrança por emissão de documentos públicos**

Notícia – –1	Há denúncia que várias escolas públicas de Curitiba realizam a prática da <i>contribuição espontânea</i> , vinculada à matrícula dos alunos para o próximo ano letivo. Segundo os pais dos alunos, o valor varia de R\$10,00 a R\$ 20,00, sendo realizado na secretaria das escolas. Porém, a arrecadação é realizada em nome das Associações de Pais, Mestres e Funcionários - APMFS.
Notícia – 2	A escola agrícola de Rio Claro, no estado de São Paulo, está em condições precárias de funcionamento. Os pais alegam que todos esses problemas afetavam diretamente o cotidiano dos alunos. Como se trata de uma instituição agrícola, a manutenção das atividades com os animais foi reduzida em 90%, e o restante do custeio vem de promoções realizadas pela Associação de Pais e Mestres da escola municipal. A prefeitura municipal diz que a responsabilidade é da comunidade escolar, porque não se caracterizava como investimento em ensino e, portanto, a prefeitura não irá custear essas despesas.
Notícias – 3 e 4	As escolas públicas do Estado de São Paulo estão realizando cobrança voluntária como obrigatória. Os pais de várias escolas da rede pública alegam pagar taxas que variam de R\$ 30,00 a R\$ 80,00, entre elas estão matrículas, carteirinhas e uniformes. A secretária de uma das instituições de ensino alegou que “é no ato da matrícula que é possível fazer a cobrança, porque depois fica mais difícil”. A cobrança compulsória é proibida nas escolas da rede pública, e os pais podem contribuir se assim o quiserem, segundo o promotor da Infância e Juventude, Motauri Ciochetti de Souza. A Secretaria da Educação reforçou a proibição da obrigatoriedade das taxas. Alguns diretores foram afastados do cargo para que fossem investigadas as denúncias sobre a venda de carteirinhas de estudante.
Notícia – 5	As escolas da zona leste de São Paulo vêm solicitando, aos pais dos alunos, que façam depósitos bancários direto para a conta da Associação de Pais e Mestres. O estatuto das Associações de Pais e Mestres, que está disponibilizado na Internet, diz que a APM pode obter recursos através da contribuição dos associados e arrecadar dinheiro com atividades culturais que envolvem a comunidade, como as festas juninas, por exemplo.
Notícia – 6	Os pais dos alunos das escolas públicas de Santa Catarina estão revoltados com a prática da <i>doação voluntária</i> para as Associações de Pais e Professores. A Associação - APP encaminha os recursos para a manutenção da unidade escolar, segundo a secretária municipal de Educação, Vanessa da Rosa. Ela coloca que, caso os pais saibam do mau uso do recurso, eles podem denunciar diretamente ao Conselho Municipal de Educação e, nesse caso, uma equipe será direcionada até o estabelecimento de ensino para averiguar o fato.
Notícia – 7	Os pais dos alunos das escolas públicas de Santa Maria, no Distrito Federal, reclamam que a regional de ensino convocou os pais a contribuir <i>voluntariamente</i> com a compra do tempero dos alimentos que são consumidos pelos estudantes. Segundo a regional, cada família deve enviar R\$5,00 por mês por um período de dez meses, para ajudar nas despesas. Vários pais decidiram aderir para que seja garantida uma alimentação adequada aos filhos e reiteraram que o custeio da escola pública cabe aos governos.
Notícia – 8	As escolas municipais de Itapetininga, no Estado de São Paulo, contraíram dívidas com a Receita Federal e a prefeitura se exime em colaborar com o pagamento das multas. Segundo os pais, a comunidade vinha arrecadando dinheiro por meio de promoções, como rifas, festas e compras de salgadinhos para quitar os débitos. As mães dizem “que não têm recurso para ajudar a escola, mas colaboram porque conseguir a vaga na creche é muito difícil”. A prefeitura diz que os débitos são responsabilidade dos diretores das escolas municipais.

Fonte: Informações sistematizadas pela autora (2018).

O quadro com os resumos das notícias que envolve a prática da *contribuição voluntária* mostra que a nomenclatura varia de um Estado para outro, revelam a questão do sucateamento das escolas públicas e a fragilidade no controle dos recursos provenientes da *contribuição voluntária* de pais que, segundo relatos dos entrevistados, permite desvio do recurso.

Percebermos que a princípio, a prática da *contribuição voluntária* é colocada como facultativa pelos gestores escolares, mas se delinea como algo obrigatório, devido às necessidades concretas das instituições de ensino que permeia a realidade do ensino público.

Mesmo os estatutos das APMFS prevendo a prática da *contribuição voluntária*, dando um respaldo legal, isso não significa que sejam consideradas legítimas perante a comunidade escolar. Como abordamos no resumo das notícias, alguns integrantes da comunidade escolar não concordam com a prática.

Destacamos que ao nosso ver, tais práticas fazem parte de um projeto societário do sistema capitalista que responsabiliza outros setores sociais com relação ao financiamento da educação pública. Sobre isso, Neves (2010, p. 71, grifo nosso) aponta:

[...] deixa de ser responsável direto pela execução das políticas sociais, mas, enquanto o neoliberalismo defende a privatização e passa essa responsabilidade para o mercado, a Terceira Via repassa a responsabilidade para as organizações da sociedade civil, criando o conceito de “**público-não-estatal**”, na passagem de um Estado de bem-estar social para uma sociedade de bem-estar social.

A *contribuição voluntária* é uma prática que não ocorre de forma isolada no município de Irati-Pr., ocorre em outros Estados e Municípios. No atual contexto, o discurso de necessidade de prover os gastos básicos das instituições de ensino por parte da comunidade escolar, colabora para a naturalização da prática. É importante destacar que ao responsabilizar a sociedade pelo custeio da educação pública, eximimos o Estado de suas responsabilidades sociais previstas na Constituição de 1988.

### **3. CONTRIBUIÇÃO VOLUNTÁRIA: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS**

Para compreendermos o conceito e as características da prática da *contribuição voluntária*, adotada pelas escolas públicas municipais de Irati-Pr., é preciso entender o significado dos termos *contribuição* e *voluntária*. Segundo o dicionário Michaelis (2000, p.154 e p. 628), contribuição

“originário do latim *contributio* significa 1. Ato ou efeito de ter parte em uma despesa; 2. Ajuda ou auxílio; 3. Concorrer para a realização de um fim”. O termo voluntário originário do latim *voluntarius* significa “1. Aquele que age por vontade própria; 2. Que é feito sem constrangimento ou coação”.

Ambos os termos vêm sendo utilizados para nominar a prática de arrecadação de dinheiro que colabora no custeio e manutenção das escolas da rede municipal de Irati, como, por exemplo, despesas com compra de materiais de limpeza, higiene e escritório para o administrativo das instituições, entre outras.

As direções das escolas municipais enviam envelopes datados e nominados aos alunos, mensalmente, para que esses levem até seus pais. A princípio não é estipulado valor para doação, ficando a critério dos pais determinar uma quantia em dinheiro e caso não concordem, não realizam a doação.

Para que a escola municipal adote a prática durante o ano letivo, essa faz no início do ano uma assembleia com os pais, perguntando se esses concordam ou não com a doação em dinheiro para a instituição de ensino, ocorre uma votação e caso a maioria dos pais concordem a prática é adotada na escola durante o ano todo.

O dinheiro da *contribuição voluntária* recebido diretamente na escola, permite que o gestor escolar aplique o recurso de acordo com as necessidades da instituição de ensino, sem a burocracia, essa é um dos fatores que dificulta o andamento da gestão escolar, segundo as direções das escolas municipais.

A fiscalização da arrecadação e do gasto da *contribuição voluntária* é realizada internamente, nas instituições, pelos gestores escolares e membros da APMF. Não identificamos menção na Lei Orgânica Municipal sobre essa prática. Pelo levantamento realizado no município de Irati, desconhecemos um Conselho ligado à prefeitura para averiguar o sistema de recebimento e a contabilidade do recurso proveniente da *contribuição voluntária*.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu art. 208 é obrigação do Estado com promover Educação Básica gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Porém, o Art. 205 coloca que “A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Sendo assim, pontuamos nesse trabalho que a prática da *contribuição voluntária* não se caracteriza como inconstitucional, mas, cabe destacar que essa tem aspecto imoral, no sentido de que os sujeitos em situação financeira

desfavorável são convidados a contribuir, sentindo-se coagidos pelas circunstâncias e muitas vezes doam mesmo sem condições financeiras para isso.

Segundo Raposo (2005, *apud* Câmara, 2013), o art. 208 da Constituição é considerado uma norma coagente, ou seja, o Estado é levado, de forma coercitiva, a cumprir o que lhe fora imputado, não podendo, a princípio, delegar o direito à educação a outrem:

O art. 208, § 1º, da Constituição vigente não deixa a menor dúvida a respeito do acesso ao ensino obrigatório e gratuito que o educando, em qualquer grau, cumprindo os requisitos legais, tem o direito público subjetivo, oponível ao Estado, não tendo este, nenhuma possibilidade de negar a solicitação, protegida por expressa norma jurídica constitucional cogente.

Cabe destacar que as instituições de ensino do município são orientadas juridicamente a elaborar seus estatutos, e neles há a caracterização das APMF como instâncias de cunho administrativo e financeiro, o que colabora para que ocorra esse tipo de prática.

A lei que rege o Estatuto das APMF atualmente, é a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, cap. V, art. 109, no que tange aos recursos administrativos. Essa estabelece normas gerais de licitação, contratos administrativos sobre obras, serviços, publicidade, compra, alienação e locação para os poderes públicos da União, Distrito Federal, Estados e Municípios (BRASIL, 1993), caracterizando a associação como uma empresa no interior da escola pública.

Para Oliveira e Camargo (2017) no contexto atual a educação pública está à mercê de políticas de cunho neoliberal, em que no interior da escola pública, criam-se mecanismos legais por parte do governo atribuindo responsabilidades à comunidade escolar. Essa adere a prática da *contribuição voluntária* via APMF para manter as condições básicas de funcionamento das instituições.

Ao nosso ver a *contribuição voluntária* é uma prática financeira imoral, que desresponsabiliza o Estado e responsabiliza a comunidade escolar pelo custeio da escola pública, sem levar em consideração a situação econômica dos sujeitos da comunidade escolar.

De acordo com Pronko (2014), o Brasil, assim como os países subdesenvolvidos, recebe pressão dos organismos multilaterais para elaborar políticas que reduzem os recursos nas áreas sociais incluindo a educação. A prática da *contribuição voluntária* é retomada nesse contexto de políticas educacionais ineficientes em que há a redução de recursos públicos para os

serviços públicos.

## REFLEXÕES FINAIS

Destacamos que as APMFS têm suma importância no interior da escola pública, como instância de representação dos integrantes da comunidade escolar. Mas, essas vêm se tornando entidades responsáveis pela angariação de recursos financeiros, dentre eles a *contribuição voluntária*.

Nas últimas décadas os documentos normativos flexibilizam suas ações e possibilitam que sua responsabilidade se restrinja às questões financeiras. No levantamento de notícias percebermos que a *contribuição voluntária* ocorre em outros Estados e Municípios, não sendo uma prática que ocorre apenas nas escolas municipais de Irati-Pr. e que a princípio é colocada como facultativa pelos gestores escolares, mas vem se delineando como algo obrigatório, nas instituições de ensino público.

A prática da *contribuição voluntária* se caracteriza como a arrecadação de dinheiro nas escolas públicas em diferentes regiões do país e colabora no custeio e manutenção das mesmas. Trata-se de um recurso desburocratizado, porém, com fragilidades no que se refere a sua fiscalização e controle. Concluímos que a prática da *contribuição voluntária* não é inconstitucional, mas possui aspecto imoral, porque os sujeitos inseridos na escola pública muitas vezes não possuem condições financeiras e são coagidos pelas circunstâncias a doar uma quantia em dinheiro. A escola por sua vez é pública e deveria ser mantida com os recursos públicos, mas, na atualidade a prática da contribuição voluntária é retomada diante da ineficiência das políticas educacionais de cunho neoliberal.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. IMPLICAÇÕES DO DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA PARA A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 253-267, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 out 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10406.htm). Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.896**, de 23 de dezembro de 1998a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2896.htm#:~:text=DECRET%20No%202.896%2C%20DE,que%20lhe%20confere%20o%20art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2896.htm#:~:text=DECRET%20No%202.896%2C%20DE,que%20lhe%20confere%20o%20art). Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.784**, de 14 de dezembro de 1998b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/antigas/1784.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20No%201.784%2C%20DE%2014%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201998.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20re%20passe%20de,que%20lhe%20confere%20o%20art.&text=10%20desta%20Medida%20Provis%C3%B3ria](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas/1784.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20No%201.784%2C%20DE%2014%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201998.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20re%20passe%20de,que%20lhe%20confere%20o%20art.&text=10%20desta%20Medida%20Provis%C3%B3ria). Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. 14. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 8.666**, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm). Acesso em: 16 jan. 1993.

CAMARA, Luciana Borella. A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988 COMO UM DIREITO SOCIAL. *Direito em Debate. REVISTA DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS DA UNIJUÍ*. Ano XXII nº 40, 2013 – ISSN 2176-6622. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate>. Acesso em: 24 set. 2019.

GALINA, Irene de Fátima. **Instâncias colegiadas**: espaços de participação na gestão democrática da escola pública. 2008[?]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1090-4.pdf>. Acesso em: 20 maio 2013.

GUIMARÃES, Joseli Aparecida Vieira. **A contribuição voluntária nas escolas municipais de Irati-Pr.: entre o compromisso dos pais e a desresponsabilização do poder público**. - *Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste, Irati, 2020*.

MICHAELIS: **Dicionário da língua portuguesa**. – São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000. ISBN; 85-06-03127-3.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; MARTINS, André Silva. Et al. **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo. Xamã, 2010.

OLIVEIRA, Gerson Luís Portela de; ARTIGAS, Nádia. Associação de Pais, Mestres e Funcionários: conhecimento e participação nos processos decisórios do cotidiano escolar. **Educere - XII Congresso Nacional de Educação** – Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas. ISSN 2176-1396. 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24334\\_12191.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24334_12191.pdf). Acesso em: 14 jun. 2018.

OLIVEIRA, Gerson Luiz Portela de; CAMARGO, Daiana. Gestão escolar, democracia e participação: elementos teóricos para pensar as instâncias colegiadas. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 1505-1519, 2017. Disponível em: [periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/7307/7084](http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/7307/7084). Acesso em: 18 jun. 2019.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1998.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. (Orgs.) **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma P. e RESENDE, Lúcia M.G. de (Orgs.). **Escola: Espaço do projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.



## PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Graciele Lipsuch<sup>48</sup>  
Michelle Fernandes Lima<sup>49</sup>

### INTRODUÇÃO

O trabalho em tela é parte integrante da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO), intitulada *Políticas de avaliação para alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização*, a qual teve por objetivo central investigar as principais alterações nas políticas de avaliação para alfabetização do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º, 2º e 3º anos) a partir da BNCC.

Com isso, o objetivo central do presente artigo é apresentar o levantamento da produção acadêmica em relação as políticas de avaliação da alfabetização, considerando o marco de aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2017. Esse estudo também está vinculado ao Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão em Educação (Irati/UNICENTRO).

Buscamos investigar a atividade acadêmica por meio de um estudo bibliográfico sobre a problemática, levando em consideração as produções por meio dos portais *Banco de Teses e Dissertações da Capes* (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o *Portal Periódicos Capes*. Com os descritores definidos foram localizadas um total de 131 pesquisas. Após a leitura dos resumos dos trabalhos foram selecionadas 14 pesquisas com mais proximidade com a temática em questão, entre eles artigos, dissertações e teses. Das pesquisas selecionadas para análise, organizamos dois grupos temáticos.

---

<sup>48</sup> Graduada em pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), gracielelipsuch@outlook.com.

<sup>49</sup> Professora do Departamento de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Líder do grupo de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação (UNICENTRO/IRATI-PR). E-mail: mflima@unicentro.br

Considerando o objetivo do presente estudo, estruturamos o artigo, além dessa introdução e das considerações finais, com uma seção central, subdivida em duas seções, cada qual apresenta as produções e análises de um grupo temático específico.

### 1. Levantamento da produção acadêmica: caminhos percorridos

A BNCC é uma política curricular abrangente, que interfere em vários outros aspectos da política educacional. Cada aspecto é um tema pertinente a ser analisado, não obstante o foco desse estudo seja observar como a BNCC está harmonizada com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e como esse está organizado e estruturado atualmente a partir da aprovação da BNCC para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, considerando com maior ênfase na alfabetização.

Entendemos que o Sistema Nacional de Avaliação está presente em toda Educação Básica, e o nosso foco é a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos). Com isso, buscamos investigar a atividade intelectual em torno dessas questões, por meio do levantamento das produções acadêmicas para identificar o que o universo acadêmico vem discutindo recentemente sobre a temática. Para esse fim, usamos como ferramenta de levantamento de produção acadêmica o *Banco de Teses e Dissertações da Capes* e o *Portal Periódicos Capes*. Considerando o ano da aprovação da BNCC, usamos como recorte temporal os anos de 2017 a 2020.

Nas duas ferramentas de levantamento de produção acadêmica foram usados os mesmos descritores. Estabelecemos como critério que os descritores constassem no título, nas palavras-chaves ou no resumo dos trabalhos. Conforme os critérios estabelecidos, de modo geral, os termos usados para a pesquisa e o total de trabalhos levantados estão dispostos na Tabela 1, a seguir.

**Tabela 1** - Levantamento das produções acadêmicas – dissertações, teses e artigos (2017- 2020)

DESCRITORES	BASE DE DADOS		
	CAPES/ Dissertações	CAPES/ Teses	Periódicos/ Artigos
Base Nacional Comum Curricular e política educacional	10	-	12
Base Nacional Comum Curricular e avaliações externas	4	-	5

<b>Base Nacional Comum Curricular e avaliações em larga escala</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
Sistema de Avaliação da Educação Básica e Base Nacional Comum Curricular	-	-	4
<b>Base Nacional Comum Curricular e alfabetização</b>	<b>19</b>	<b>-</b>	<b>17</b>
Alfabetização e Política Educacional	23	6	18
<b>Políticas de avaliação para alfabetização</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>TOTAL DE PRODUÇÕES</b>	<b>62</b>	<b>9</b>	<b>60</b>
<b>TOTAL GERAL DE PRODUÇÕES</b>	<b>131</b>		

Fonte: Banco de teses capes e Periódico Capes. Elaborada pelas autoras.

Partindo desse levantamento inicial, localizamos o total de 131 pesquisas. Posteriormente, realizamos a leitura dos resumos dos trabalhos, que possibilitou a escolha daqueles com maior proximidade da nossa temática, sendo selecionadas 14 pesquisas para análise.

Tendo em vista que nossa pesquisa foca a BNCC e como ela está relacionada ao SAEB, especificamente na alfabetização, após a escolha dos trabalhos relacionados, organizamos as produções em dois grupos. Para isso, consideramos a temática geral de cada um, que foram assim distribuídos: Grupo 1 - BNCC e Política Educacional/ BNCC e avaliações em larga escala; Grupo 2 - BNCC e alfabetização/ Políticas avaliativas para alfabetização. Selecionadas 8 pesquisas no Grupo 1 e 6 pesquisas no Grupo 2. A partir dessa organização, apresentamos a seguir as análises de cada grupo temático.

### 1.1 Grupo 1 - BNCC e Política Educacional/ BNCC e avaliações em larga escala

O Grupo Temático 1, é composto pelas pesquisas levantadas nos seguintes descritores: *Base Nacional Comum Curricular e política educacional, Base Nacional Comum Curricular e avaliações externas, Base Nacional Comum Curricular e avaliações em larga escala, Sistema de Avaliação da Educação Básica e Base Nacional Comum Curricular*. Buscamos selecionar as pesquisas que tratam sobre as políticas de avaliação (avaliação externa e em larga escala), que assim como selecionamos tem como marco a BNCC; e as que discutem a BNCC enquanto política educacional.

Entendemos como importante a discussão mais ampla em torno da BNCC e das políticas avaliativas, para posterior análise mais específica de como essa conjuntura está presente no processo alfabetizador.

As produções acadêmicas, organizadas por tipo de pesquisa, quantidade, título, autor e local de acesso, podem ser observadas no Quadro 1 a seguir. Posteriormente realizamos a análise das pesquisas selecionadas.

**Quadro 1 - Produções acadêmicas enquadradas no Grupo 1 - BNCC e Política Educacional/ BNCC e avaliações em larga escala (2017-2020)**

Ano	Tipo de pesquisa	Qtd.	Título	Autor	Universidade/ Revista
2017	Artigo	1	Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular	Luciôla Licínio Santos	Educação em revista
	Dissertação	1	Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial	Carolina Ramos Heleno	Universidade Estadual de Feira de Santana
2018	Dissertação	3	Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política	Vanessa Silva da Silva	Universidade Federal de Pelotas
			As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular	Jaqueline Boeno D'Avila	Universidade Estadual do Centro -Oeste
			Estado, políticas de educação e ensino: em debate a Base Nacional Comum Curricular (2015 -2017)	Raquel da Costa	Universidade Estadual do Paraná
2019	Artigo	2	Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a Base Nacional Comum Curricular	Simone Gonçalves da Silva; Juliana Mezomo Cantarelli	Espaço Pedagógico
			Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional	Eduardo Donizeti Giroto	Educação & sociedade
	Tese	1	A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental	Tiago Cortinaz	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do *Banco de teses e dissertações da Capes* e do *Portal Periódicos Capes*.

Por meio dos trabalhos de Heleno (2017), D'Avila (2018) e Silva (2018), identificamos a forte influência do setor privado na elaboração do documento curricular da BNCC, principalmente via Movimento Todos pela Educação. No contexto brasileiro, os agentes privados são apontados por D'Avila (2018) como intelectuais orgânicos do capital, que asseguram a direção dominante, os quais fizeram-se intensamente presentes na condução e elaboração da BNCC. Nessa perspectiva, a autora mostra que o discurso democrático da

construção dessa política curricular é falso. Também Heleno (2017) e Costa (2018) discutem especialmente a influência dos organismos internacionais na elaboração da BNCC, principalmente o Banco Mundial (HELENO, 2017) e a UNESCO (COSTA, 2018), localizando a BNCC como política educacional voltada para os princípios neoliberais (SILVA; CANTARELLI, 2019), os quais estão em consonância com as orientações internacionais.

Heleno (2017) caracteriza as empresas que adentram o âmbito educacional como agentes mistos de hegemonia, que atuam na contrarreforma da educação brasileira seguindo os preceitos do Banco Mundial, e as políticas de desempenho defendidas por esse organismo são tidas como instrumentos inovadores para a qualidade educacional.

Costa (2018), no seu estudo, afirma que as categorias que são propostas na BNCC estão em consonância com os fundamentos e orientações da UNESCO, pautados na ideologia do capital, a qual também é defendida pelo Estado capitalista, marcada por um discurso meritocrático na educação. Para a autora, a sociedade capitalista tem a intenção de manter a hegemonia dominante que, na educação brasileira, se faz presente tanto nas políticas públicas quanto nos documentos que a orientam.

Em relação à BNCC, Silva (2018, p. 136) afirma que, “ao invés de promover a igualdade vê-se, através de seu texto, a educação ganhar contornos cada vez mais nítidos de uma política monocultural e excludente, com destaque ao princípio da meritocracia”. A autora expõe, ainda, que a BNCC representa um retrocesso curricular pautado na Pedagogia das Competências, voltada para a concepção curricular tecnocrática e utilitarista, orientada para a formação de trabalhadores competentes para as demandas do mercado.

Cortinaz (2019), ao buscar entender como ocorreu o trabalho dos professores na construção da política curricular da BNCC, afirma que as duas primeiras versões contaram com participação popular. Já a 3ª versão, ainda segundo o autor, teve como protagonistas o Consed e a Undime, que foram influenciados nessa etapa por fundações privadas. O autor também afirma que “[...] a BNCC se tornou uma prioridade na agenda governamental especialmente porque as avaliações em larga escala fracassaram como propulsoras da aprendizagem das alunas e alunos” (CORTINAZ, 2019, p. 99-100).

Na pesquisa de Silva e Cantarelli (2019), as autoras defendem a perspectiva de que a BNCC está ligada a uma dimensão do currículo neoliberal, que faz parte do projeto neoliberal das reformas educacionais, que atendem aos interesses do setor privado e do capital. Evidenciam, ainda

que, apesar do discurso do Ministério da Educação, que relaciona a BNCC a uma proposta de justiça social e curricular por meio dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento exposto no documento, “[...] a concepção de garantia dos direitos de aprendizagem está vinculada a um projeto educacional neoliberal, em que o enfoque central está em melhorar os resultados nas avaliações externas” (SILVA; CANTARELLI, 2019, p. 787). Como o próprio documento enfatiza, a BNCC busca contribuir para alcance de melhores desempenhos em avaliações nacionais e internacionais.

Santos (2017) aborda a relação entre a gestão e o processo de desenvolvimento do currículo, apresenta a influência do empresariado na educação, e discute a repercussão das avaliações externas no currículo escolar. Como aponta a autora, a BNCC vai contribuir para que as avaliações externas sejam “[...] um poderoso instrumento da gestão do sistema de ensino e um meio de controle na gestão do currículo na escola (SANTOS, 2017, p. 06).” Assim, baseando-se em um novo modelo de gestão derivado do setor privado, a Nova Gestão Pública traz os princípios da gestão privada para o setor público.

Seguindo um pensamento semelhante ao de Santos (2017), Giroto (2019) discute a BNCC e a qualidade educacional. A defesa do autor é que a BNCC não é suficiente para garantir o direito à educação pública a todos alunos, ampliando as desigualdades e “[...] pode reproduzir mecanismos perversos de responsabilização individual dos sujeitos da educação que têm sido postos em prática nas atuais políticas educacionais sob a lógica da Nova Gestão Pública” (GIROTO, 2019, p. 8-9).

Em outras palavras, o argumento do MEC, assim como de grupos empresariais, que afirma que a BNCC possibilitará a todos alunos os mesmos conhecimentos, é combatido pelo autor. Por meio de dados do Censo escolar de 2017 e do SAEB de 2015 sobre a realidade educacional, o autor evidencia que a BNCC não é suficiente para combater a desigualdade educacional, pois a qualidade tão almejada envolve muitas outras questões, como infraestrutura escolar, formação docente e condições socioeconômicas, que devem ser consideradas.

Por meio da leitura e análise das produções selecionadas no Grupo temático 1, observamos como a BNCC está ligada aos preceitos da ideologia neoliberal amplamente defendidos por organismos internacionais. Além disso, percebe-se, a grande influência do setor privado na condução e elaboração dessa política curricular, que entendemos que está intimamente relacionada a uma formação específica, que o setor privados busca promover em prol das necessidades e demandas do sistema produtivo capitalista. Nessa perspectiva, podemos evidenciar como a BNCC está relacionada aos preceitos

da Nova Gestão Pública, que busca efetivar no setor público os objetivos do setor privado, esse aspecto explica a centralidade assumida pelas avaliações externas, em larga escala e avaliações internacionais, isso porque o sistema educacional nesse modelo de gestão deve ser eficiente, eficaz e ter bons resultados. Destarte, a postura assumida pelo Estado nesse contexto, é de um Estado Avaliador, que espera, controla, avalia e quer bons índices e resultados.

## 1.2 Grupo 2 - BNCC e alfabetização/ Políticas avaliativas para alfabetização (2017-2020)

No grupo temático 2, organizamos as pesquisas levantadas nos seguintes descritores: *Base Nacional Comum Curricular e alfabetização, Alfabetização e Política Educacional, Políticas de avaliação para alfabetização.*

As produções acadêmicas desse grupo organizadas por tipo de pesquisa, quantidade, título, autor e local de acesso, podem ser observadas no Quadro 2 a seguir.

### Quadro 2.5 - Produções acadêmicas enquadradas no Grupo 2 - BNCC e alfabetização/ Políticas avaliativas para alfabetização (2017-2020)

Ano	Tipo de pesquisa	Qtd.	Título	Autor	Universidade /Revista
2017	Tese	1	Implicações da regulação pós-burocrática para o trabalho docente no Distrito Federal no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013-2015)	Ana Paula de Matos Oliveira Rocha	Universidade de Brasília
	Dissertação	2	Avaliação Nacional de Alfabetização e suas implicações no cotidiano da escola a partir da visão dos diretores do município de Braço do Norte 2013-2015	Rosane Alberton	Universidade do Sul de Santa Catarina
Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC			Ieda Pertuzatti	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	
2018	Artigo	1	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como política educacional	Maria Alice de Miranda Aranda; Sílvia Cristiane Alfonso Viédes; Cristina Pires Dias Lins	Laplage em revista
	Dissertação	1	A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)	Elaine de Fátima Triches	Universidade Federal da Grande Dourados
2019	Dissertação	1	Desdobramentos políticos educacionais da Avaliação Nacional da Alfabetização na rede municipal de educação de Curitiba	Raquel Angeli	Universidade Tuiuti do Paraná

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes e do Portal Periódicos Capes.

Pertuzatti (2017) mostra a divergência entre a terceira versão da BNCC, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, ao propor que a alfabetização deve ser consolidada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, a autora afirma que os documentos não dialogam entre si quanto à intencionalidade e finalidade, pois falta concordância dos termos no que se refere à alfabetização e ao letramento.

Triches (2018) discute as concepções de disputa sobre o processo de alfabetização da criança e o processo de formulação da BNCC no recorte temporal de 2015 - 2017. Tendo em vista as versões da BNCC, a autora evidencia a ascensão dos métodos tecnicistas, um currículo pensado verticalmente de maneira aligeirada. Sobre o processo alfabetizador, a autora identifica a contradição entre a versão final da BNCC, que prevê a alfabetização nos dois primeiros anos; e a Resolução n° 7, de 14 de dezembro de 2010, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. A Resolução traz, como orientação, que a alfabetização deve ocorrer nos três primeiros anos. Em relação à terceira versão da BNCC, a autora mostra que o documento afirma valores e estimula ações voltadas para a transformação da sociedade, alinhado à Agenda 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas).

Considerando a estrutura da BNCC organizada em competências, Triches (2018, p. 133) afirma: “essa organização alija a possibilidade da construção do desenvolvimento pleno do ser humano, tendo em vista que estabelece itens que os alunos devem se apropriar”, que também está relacionada a uma formação instrumental. Para a autora, a organização da BNCC, orientada por competências, tem sua justificativa na estruturação de avaliações em larga escala nacionais e internacionais, além de uma necessidade de alinhamento às políticas internacionais.

Aranda, Viédes e Lins (2018) discutem o Política Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como política educacional, e assim como outros autores, apresentam a divergência das matrizes dos programas voltados à alfabetização.

Rocha (2017), por meio de um amplo estudo sobre o PNAIC, afirma que o programa integra a contrarreforma estatal da educação no Brasil, que se efetiva desde 1990. Por meio do PNAIC, o governo aprimorou o controle das instituições e dos professores, articulando os eixos estruturantes do programa. “[...] o PNAIC é um dispositivo da regulação pós-burocrática empreendida na política educacional brasileira” (ROCHA, 2017, p. 36) que, diante do fortalecimento do Estado-avaliador, está centrado na padronização



do trabalho e responsabilização docente. Isso porque a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o IDEB tornaram-se instrumentos de vigilância e regulação do programa.

Alberton (2017) discute a repercussão/impactos da ANA nas escolas públicas municipais de Braço do Norte - Santa Catarina, por meio de pesquisa realizada com diretores de 08 escolas. A autora observa que os resultados da ANA são pouco usados como instrumentos reflexivos da prática pedagógica das escolas. Fica evidente, assim, um grande distanciamento entre a avaliação externa e a prática pedagógica cotidianamente desenvolvida na escola, e em relação à ANA, essa prática volta-se para atender as exigências externas. A autora identifica, ainda, a centralidade nos resultados quantitativos, o que acaba pressionando escolas e professores no alcance de bons resultados. Também, pontua a dificuldade das escolas na compreensão dos objetivos da ANA e a falta de discussão sobre eles para a melhoria da qualidade do ensino.

Angeli (2019), por meio de questionários e entrevistas, investigou as ações do sistema público municipal de Curitiba/PR a partir dos resultados da ANA na matriz de Língua Portuguesa. A autora apresenta, historicamente, as políticas educacionais voltadas para a alfabetização por meio dos programas de formação de professores e documentos orientadores, enfatizando o contexto educacional curitibano. Apresenta um levantamento da produção acadêmica no período de 2013-2018, em que situa 41 produções relacionadas aos termos: Avaliação Nacional da Alfabetização, Avaliação da alfabetização e Política de alfabetização. A partir do estudo, faz reflexões em torno da ANA e Provinha Brasil. Apesar de a autora situar as mudanças no SAEB devido à BNCC, não aprofunda as discussões em torno da temática.

A partir das pesquisas levantadas nesse Grupo temático, observamos a presente discussão em torno da antecipação da alfabetização a partir da BNCC, pois a mesma orienta que esse processo deve ser efetivado nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Também as pesquisas destacam o PNAIC, que foi um programa voltado para a alfabetização, que tinha como uma das finalidades melhorar os resultados educacionais, isso explica a criação da ANA em 2013 a partir de uma demanda do programa. Interessante destacar como algumas pesquisas destacam o não uso dos resultados educacionais das avaliações externas na prática pedagógica, e como essas avaliações são consideradas instrumentos de controle na educação.

Importante destacar que grande parte das pesquisas levantadas discutem em especial a ANA que foi uma avaliação em larga escala criada em 2013 destinada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, que buscava avaliar o processo de alfabetização. Vale destacar que com a BNCC houve

algumas mudanças, entre elas está a reestruturação do SAEB, sistema em que a ANA era integrada. Entre as mudanças está a extinção da ANA, mesmo assim, o processo alfabetizador continua sendo avaliado.

Outrossim, observamos que as pesquisas levantadas ainda não contemplam essas mudanças, esse é um dos fatores que justificam a nossa pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando o objetivo central do estudo, que foi levantar a produção acadêmica em relação as políticas de avaliação da alfabetização, tendo como marco de aprovação da BNCC, podemos pontuar algumas considerações.

Entendemos que a BNCC está alinhada às prescrições dos organismos internacionais e sob a perspectiva da ideologia neoliberal. Na BNCC, a educação está voltada para a pedagogia das competências, visando a uma formação necessária para atender as demandas da sociedade capitalista. E todo esse contexto permeia o processo de alfabetização, que passa a ter papel relevante a partir da BNCC, em consequência os mecanismos de controle e regulação sobre essa etapa intensificam-se. Além disso, com o modelo gerencialista difundido na educação, prioriza-se a qualidade educacional expressa em resultados e índices educacionais, expressos em avaliações externas.

Observamos número reduzido de produções que discutem especificamente a relação da BNCC com o Sistema de Avaliação da Educação Básica/avaliações em larga escala. Evidenciamos o grande número de pesquisas relacionadas ao PNAIC, assim como estudos da relação da BNCC com a Reforma do Ensino Médio. Apesar de as pesquisas relacionadas à alfabetização serem expressivas, grande parte delas discute a prática pedagógica, e não em específico as políticas dessa área, e quando especificadas, as pesquisas sobre políticas de avaliação para alfabetização são ainda mais escassas.

Em relação à alfabetização, destacam-se as pesquisas voltadas à discussão do PNAIC. Com a análise das pesquisas, observamos a contradição entre BNCC e outros documentos legais, ao estabelecer a antecipação da alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental. Apesar da existência de pesquisas que discutem as políticas de avaliação da alfabetização, como as de Alberton (2017) e Angeli (2019), o foco que se têm é a ANA. Considerando as mudanças no SAEB com a aprovação da BNCC, e a extinção da ANA, nosso estudo abrange as discussões atuais.

Por meio do levantamento da produção acadêmica podemos aperfeiçoar nosso conhecimento sobre a temática, bem como traçar novos caminhos para outras pesquisas, pois estando em constante busca de novas respostas enquanto nossas inquietações surgem, e a partir desse levantamento temos um aprendizado mais consistente para discutir os mecanismos de controle e responsabilização por meio de avaliações a partir da BNCC no processo alfabetizador.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTON, Rosane. **Avaliação Nacional de Alfabetização e suas implicações no cotidiano da escola a partir da visão dos diretores do município de Braço do Norte 2013-2015**. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017. Disponível em: [https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/2628/121\\_Rosane%20Alberton.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/2628/121_Rosane%20Alberton.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 29 out. 2019.
- ANGELI, Raquel. **Desdobramentos políticos educacionais da Avaliação Nacional da Alfabetização na rede municipal de educação de Curitiba**. 2019. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1657>. Acesso em: 09 jul. 2020.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda; VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; LINS, Cristina Pires Dias. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) como política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 40-53, maio-ago., 2018. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/471>. Acesso em: 28 jul. 2020.
- CORTINAZ, Tiago. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. 2019. 113 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202032>. Acesso em: 09 jul. 2020.
- COSTA, Raquel da. **Estado, Políticas de Educação e Ensino: em debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017)**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) - Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, Paranavaí, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6567531](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6567531). Acesso em: 27 nov. 2019.

D'AVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2018. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1157>. Acesso em: 14 nov. 2018.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302019000100803](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100803). Acesso em: 28 jul. 2020.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular** - a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5116987](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5116987). Acesso em: 28 nov. 2018.

PERTUZATTI, Ieda. **Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC**. 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5071578](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5071578). Acesso em: 26 out. 2019.

ROCHA, Ana Paula de Matos Oliveira. **Implicações da regulação pós-burocrática para o trabalho docente no Distrito Federal no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013-2015)**. 2017. 468 f. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31725>. Acesso em: 09 jul. 2020.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100145&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100145&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 30 out. 2019.

SILVA, Simone Gonçalves da; CANTARELLI, Juliana Mezomo. Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 3, p. 777-794, set./dez., 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9267>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6770857](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6770857). Acesso em: 10 out. 2019.

TRICHES, Eliane de Fatima. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6361464](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6361464). Acesso: 25 out. 2019.

## TECNOLOGIA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DA ESCOLA DE FRANKFURT

Adonias Nelson da Luz<sup>50</sup>

Luciane Neuvald<sup>51</sup>

### INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), na sua versão para o Ensino Fundamental (aprovada em 2017) e na sua versão para o Ensino Médio (aprovada em 2018), apresenta-se como um documento de característica normativa e orgânica, que aspira a constituição de um referencial nacional para a formulação dos currículos dos diferentes âmbitos do sistema educacional brasileiro (nacional, estadual e municipal).

Uma leitura da BNCC, ainda que não seja aprofundada, é suficiente para detectar seu aspecto integrador, sobre o qual recai a necessidade de alinhar os conteúdos, os objetivos e a avaliação em torno de políticas e de ações comuns.

A característica integradora da BNCC é coroada com a escolha da tecnologia como eixo estruturante das diferentes áreas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias (para o Ensino Fundamental). Esse mesmo vínculo se encontra na BNCC para o Ensino Médio, excetuando a área de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas, as quais não contemplam a tecnologia como eixo estruturante (BRASIL, 2018).

A centralidade assumida pela tecnologia no contexto do trabalho pedagógico, orientado pela BNCC, aguçou nossa inquietação. Enquanto estudiosos da Teoria Crítica Frankfurtiana, propomo-nos analisar a tecnologia para além dos imediatismos e das aparências, pois esses incorrem no risco de concebê-la como simples artefato pedagógico, destituída de qualquer vínculo social e político. Na perspectiva teórica frankfurtiana, o mundo fenomênico é pseudoconcreto, uma vez que a sua concretude implica apreendê-lo enquanto uma relação social mediada e mediadora.

A compreensão das relações sociais que permearam a elaboração da

---

<sup>50</sup> Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Integrante do Grupo de Pesquisa Sociedade, Formação e Tecnologia (UNICENTRO).

<sup>51</sup> Professora do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade, Formação e Tecnologia (UNICENTRO).

BNCC e definiram seu vínculo com a tecnologia apontam para o impacto das políticas neoliberais sobre a escola, cujo estágio mais desenvolvido “seria atingido quando a atividade educacional estivesse sob o controle empresarial concorrendo com um livre mercado, sem intervenção do Estado” (FREITAS, 2018, p. 32). Sob a influência neoliberal, a escola pública constitui-se em um empecilho aos interesses mercantis e, na impossibilidade de desmontar essa instituição em um só golpe, a privatização se faz por dentro do sistema, por meio de reformas que atendem as demandas do setor produtivo.

Nesse sentido, a Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017), na qual se estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, emerge como a consolidação dos interesses mercantis e extraescolares que impactam diretamente o processo formativo, ao desenvolverem um *protocurrículo*, isto é, uma norma que não se apresenta diretamente como um currículo, mas coordena todos os aspectos dele, desde o momento de sua elaboração até a sua fase de implementação.

O setor empresarial propunha, desde 2005, com a criação do projeto Todos pela Educação, a elaboração de um novo projeto curricular. Na dianteira desse movimento, encontramos a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Natura, os quais se articulam em prol de um movimento em defesa de uma Base Nacional Comum Curricular, conforme aponta Marsiglia (2017, p. 114).

A racionalidade econômica e instrumental que perpassa a política curricular da BNCC é comum à tecnologia e este texto pretende perscrutar acerca dessa questão, pois na fase monopolista do capitalismo, segundo Marcuse (1973), a tecnologia pressupõe uma nova ontologia social, visto que ela possibilita a ampliação das forças da sociedade sobre os indivíduos, conclamando-os a cooperar com o sistema. Nosso foco de análise é na compreensão dos fundamentos que perpassam o alinhamento da BNCC com a tecnologia.

Nesse sentido, objetiva-se discutir sobre a tecnologia no âmbito da Teoria Crítica. Trata-se de um trabalho teórico, cuja crítica imanente proveniente do fundamento teórico eleito, recai sobre o perigo da fetichização da tecnologia.

### **APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Para a Teoria Crítica Frankfuriana, o trabalho consiste em uma atividade fundante, cujo caráter de classe, segundo Horkheimer (1980), imprime sua forma em todos os âmbitos da atividade humana, inclusive na

teoria. Ela tem como objeto os homens como produtores de todas as formas históricas de vida e concebe a realidade como uma construção social. Dessa assertiva podemos inferir que a tecnologia, enquanto atividade humana, apresenta um enredamento social e político.

A Teoria Crítica parte do conhecimento de que o desenvolvimento dos indivíduos depende da constituição racional da sociedade, sendo assim, ela problematiza a possibilidade de levar uma vida humana em uma sociedade reificada, cuja orientação segue a lógica das mercadorias.

Ao analisar as bases da sociedade atual, a Teoria Crítica passa a ser crítica da economia política – o que não implica o abandono de sua característica filosófica, pois segundo Adorno (2009), a filosofia não pode perder o instante de sua realização e sucumbir ao processo de divisão do trabalho, sob pena de sintonizar-se com o pensamento por equivalência e nos termos da ordem conceitual. Nessa configuração a filosofia perde o seu momento de autocrítica, em nome da busca pela unidade e pela correspondência entre o sujeito e o objeto, entre o pensamento e a realidade, típico da ordem conceitual.

Na concepção de Adorno (2009, p. 19), o que impele o pensamento é a consciência de sua própria insuficiência, de sua culpa pelo que pensa. Assim, a consciência provém da insuficiência do pensamento e “a filosofia que reconhece esse fato, que extingue a autarquia do conceito, arranca a venda de seus olhos”.

A Teoria Crítica prima pela negatividade e, portanto, pela contradição expressa sobretudo no monopólio da economia livre, na escassez em meio a tanta riqueza e no aspecto regressivo do progresso. Para ela, é imprescindível lembrar as promessas não realizadas pelo projeto burguês em sua constituição inicial, que pressupunha uma sociedade livre, com indivíduos livres. Esse propósito emancipatório da razão foi sacrificado em detrimento da autoconservação dos indivíduos e da sociedade.

A história do menino que olhou para o céu e perguntou: “Papai, que é que a Lua está anunciando?”, é uma alegoria do que aconteceu à relação entre homem e natureza na era da razão formalizada. Por um lado, a natureza foi despojada de todo o valor e significado intrínseco. Por outro, o homem foi despojado de todos os objetivos, exceto o de autoconservação. Ele tenta transformar tudo que está ao seu alcance em um meio para determinado fim. Qualquer palavra ou sentença que insinuem relações que não sejam pragmáticas tornam-se suspeitas. Quando pedem a um homem que admire algo, que respeite um



sentimento ou atitude, que ame uma pessoa por ela mesma, ele fareja sentimentalismo e suspeita que estão querendo levá-lo na conversa ou tentando vender alguma coisa (HORKHEIMER, 2002, p. 106).

No livro *Eclipse da razão*, Horkheimer (2002) critica a forma assumida pela razão no curso do desenvolvimento atual, pois ela se coloca a serviço da direção da realidade social, renunciando as especificidades e os julgamentos críticos das ações e dos modos de vida dos homens, subordinando-os à exterioridade. A emasculação da razão reduz seu potencial intelectual e, nesse contexto, os conceitos perdem sua substância e a razão torna-se impotente, contribuindo com a realidade opressora; também torna-se razão totalitária, abstrata, destituída de sensibilidade, colocando-se a serviço da direção da realidade em detrimento dos interesses e dos valores humanos. Ao assumir essa forma, a racionalidade capitalista opta pela frieza.

A sociedade é totalitária não apenas no sentido de coordenação política terrorista, mas no sentido de coordenação técnica e econômica, que manipula as necessidades dos indivíduos. Na concepção de Marcuse (1973), não é só a direção partidária que constitui o totalitarismo, mas também, um sistema de produção e de distribuição incompatível com o pluralismo de poderes, de partidos, de jornais, dentre outros.

Para a Teoria Crítica, a razão burguesa subordina-se à aparelhagem econômica e, nesses termos, o desenvolvimento da máquina converte-se na maquinaria da dominação, na medida em que o conhecimento a serviço dos valores de troca constitui-se no denominador comum de todas as relações sociais.

Em seu livro *Introdução à Sociologia* (2008), Adorno elucidava o conceito de abstração, destacando que essa condição não é dada aprioristicamente na cabeça do teórico da Sociologia, não repousa na sua mente, mas é a forma específica do processo de troca, que constitui a sociedade.

Desenvolve tendências de uma progressiva irracionalidade simultaneamente ao avanço de sua racionalização, porque a totalidade da sociedade não se mantém viva solidariamente, mas através dos interesses antagônicos entre os homens, através de suas contraposições e não porque existe um sujeito social conjunto uniforme (ADORNO, 2008, p. 129).

Para o referido autor (2003), aqueles que pretendem transformar o mundo não devem incorrer no risco de desconsiderar o peso insuportável que

ele exerce sobre os indivíduos. O peso do mundo aumenta na mesma medida em que ocorre a tecnologização ampliada da vida. Sendo assim, na próxima seção, discorreremos sobre as implicações políticas e sociais que permeiam a sociedade tecnológica, no âmbito da Teoria Crítica.

### **A TECNOLOGIA SOB O OLHAR DA TEORIA CRÍTICA**

A tecnologia, na concepção de Marcuse (1998), consiste em um processo social no qual a técnica é apenas um fator parcial, pois ele concebe-a como uma forma de organização socioeconômica, associada a uma determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção.

Nesse contexto, é importante salientar que a técnica e os conceitos científicos que a formalizam, não são neutras, mas resultado de um tipo específico de desenvolvimento do esclarecimento totalitário.

A racionalidade tecnológica se transformou em uma racionalidade política, já que a tecnologia não se reduz à totalidade dos instrumentos que caracteriza a era das máquinas, mas a uma forma de moldar as pessoas, por meio da padronização dos pensamentos e padrões comportamentais, de modo que sejam afins com o modelo de sociedade promulgado por essa organização específica (MARCUSE, 1999). Essa racionalidade política e tecnológica fica impressa nos atuais instrumentos normativos da educação, a partir do momento em que uma Base Nacional tem a intenção de tornar homogênea a formação.

A tecnologia como modo de produção tem a característica de organizar as relações sociais, desenvolvendo e orientando padrões comportamentais que são afins a uma lógica dominante. Nesse sentido, “a técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo” (MARCUSE, 1999, p. 74).

No estágio de desenvolvimento tecnológico em que atualmente se encontra a sociedade, o “princípio da eficiência competitiva” (MARCUSE, 1999, p. 76) contradiz a liberdade individual que a classe burguesa propunha como ideal. Aquelas ideias, advindas de outras formas de racionalidade, tiveram que sucumbir à eficiência esmagadora da racionalidade dominante na era industrial, promovendo igualmente uma transformação nas relações sociais. Portanto, o sistema de produção de mercadorias, junto ao poder tecnológico, levou cada vez mais ao monopólio, à concentração do poder da técnica e do capital econômico.

A racionalidade individualista que alimentava o capitalismo

concorrencial e a sociedade liberal, estimulavam a livre concorrência e comportavam a possibilidade de o sistema atender às necessidades da sociedade. No entanto, essa racionalidade foi solapada pelo capitalismo monopolista, uma vez que,

A mecanização e a racionalização forçaram o competidor mais fraco a submeter-se ao domínio das grandes empresas da indústria mecanizada que, ao estabelecer o domínio da sociedade sobre a natureza, aboliu o sujeito econômico livre (MARCUSE, 1973, p. 76).

O aparato técnico necessita da subordinação do sujeito, mais do que isso, ele qualifica qualquer tentativa de protesto como irracional. A racionalidade tecnológica priva o indivíduo de sua liberdade, mas este não sente como se fosse alguma força externa; ele a renuncia como forma de adaptação.

Crochík (2003, p. 104) ressalta que “os objetos apresentados à distância não oferecem resistência, são aparências, e as operações que incidem sobre elas são mediadas pela máquina; essa sim oferece resistência”. Dessas relações podem surgir duas consequências: a primeira, de que a partir da mediação técnica exagerada, o eu fica fragilmente construído; a segunda, de que falsamente o indivíduo controla a máquina.

Com relação à primeira consequência, afirma que pelo enfraquecimento da comparação entre o eu e os objetos, a própria subjetividade fica enfraquecida, pela não diferenciação do real e do aparente, do desejo pelo objeto, mas por sua representação ilusória. A segunda, no que diz respeito ao controle da máquina, discorre sobre o sucedâneo da linguagem presente na internet, em que a linguagem se comunica através do indivíduo. A padronização simplificada da linguagem através de representações imagéticas empobrece a linguagem e, portanto, a capacidade de narrativa, transpondo-se para além dos *displays*, para todos os aspectos da vida social.

A testabilidade tanto quanto a complexidade demonstra que a vivência tende para a autoconservação, reduzindo riscos para atuação na sociedade, enquanto simplifica o pensamento, pois quanto mais facilmente o artefato técnico é manipulado ou operacionalizado, mais tende a mimetizar a maquinaria.

A observabilidade (ROGERS, 1983) é performática, pois os sujeitos que percebem o valor positivo do progresso representado, pela pseudoconcreticidade, têm maiores chances de adesão ao artefato técnico.

Novamente, trata-se mais de percepção, do que vantagens reais. As agências que disseminam valores culturais não autênticos, como a *mass media*, podem facilmente manipular a percepção com relação ao objeto, onde este satisfaz as necessidades criadas pela maquinaria da indústria cultural. O fenômeno social da difusão de artefatos técnicos (compreendidas como inovações) tem em seu cerne uma linguagem que prejudica a própria experimentação do real, sem fazer o *détour* (KOSIK, 1995) necessário ao seu desvelamento.

A informação como mercadoria acirra novamente a divisão social do conhecimento, separando aqueles que detêm o monopólio do pensamento e aqueles que estão confinados na ação acrítica da reprodução ideológica. Os polos do monopólio de pensamento comunicam-se, excluindo de si o resto da população. Para a população, portanto, sobra a informação mediatizada na massificação do meio técnico, já arquitetada desde o seu princípio pela indústria cultural, empobrecida de conteúdos formativos. O empobrecimento converte-se em poder real, pois

Se a organização da sociedade impede, de um modo automático ou planejado, pela indústria cultural e da consciência e pelos monopólios de opinião, o conhecimento e a experiência dos mais ameaçadores eventos e das ideias e teoremas críticos essenciais; se, muito além disso ela paralisa a simples capacidade de imaginar concretamente o mundo de um modo diverso de como ele dominadamente se apresenta àqueles pelos quais ele é construído, então o estado de espírito fixado e manipulado torna-se tanto um poder real – um poder de repressão – quanto outrora o oposto da repressão, o espírito livre, [emancipado], quis eliminá-la (ADORNO, 1986, p. 70).

As tecnologias educam, mas para a conformação a padrões comportamentais que se tornam naturalizados, pelos sucessivos choques estéticos, pela repetição, pela exaltação dos sentidos virtualizados e, sobretudo, pela preponderância da vivência sobre a experiência.

A tecnologia algorítmica característica da era da internet das coisas, conforme Zuin e Zuin (2018), permite o armazenamento e a interpretação dos dados em um ambiente virtual, que se antecede ao pensamento do sujeito. Nesse ambiente, os dados “comunicam-se” entre si por meio de um sistema favorece a comunicação ininterrupta entre os dados, os quais são ranqueados e classificados pelas grandes empresas que monopolizam o universo digital: Facebook, Google e Amazon. Esse contexto favorece “(...) o direcionamento impositivo de informações que podem já ser identificadas como verdades

sem que sejam minimamente confrontadas entre si (ZUIN; ZUIN, 2018, p. 1149).

Ao discorrerem sobre a ilusão da escolha no contexto do acesso dos sites de busca, Zuin e Zuin (2018) mencionam que a autoridade algorítmica seleciona as informações com base nos últimos *links* acessados pelo usuário, os quais servem de referência para traçar o seu perfil e indicar os conteúdos, em função dele. O formalismo inerente à tecnologia é destacado por Crochík (2003), cujo desenvolvimento pressupõe a sobreposição da forma sobre o conteúdo. Portanto, a forma conforma o conteúdo, que nessas condições, apresenta característica prescritiva, antecipatória e mágica – como se a máquina captasse nossos desejos e estivesse a nosso dispor, quando o *establishment* consiste na inversão total da vida, que sucumbe ao que lhe necrosa.

Sendo assim, a sociedade da cultura digital instaura uma nova forma de reificação, impulsionada pela ilusão da escolha inerente ao hipertexto.

A práxis do hipertexto consiste em reduzir a liberdade de escolha ao previsto, o que ocorre aos partidos, às companhias telefônicas, aos seguros de saúde, aos detergentes e aos aparelhos de televisão, tanto mais acontece ao hiperespaço: abre-se um labirinto total; são quase infinitas as possibilidades de nele se movimentar. Porém, todos os caminhos já são dados de antemão e nenhum deles conduz para fora. O programa de computador é a versão high da providência (TÜRCKE, 2008, p. 34).

A autoridade algorítmica, no entendimento de Zuin e Zuin (2018), ameaça a autoridade docente, uma vez que a cultura digital, facilmente acessível, compete com o conhecimento do professor, restrito e limitado diante das infinitas possibilidades que os sites de busca ofertam. Juntamente com eles, apresenta-se o conhecimento digerido e a renúncia ao esforço e dedicação que envolvem o processo formativo. Por outro lado, a figura do professor é emblemática da ciência, da organicidade e da institucionalização do saber, as quais entram em confronto com o território livre da internet, no qual é possível expressar-se acerca de tudo, de qualquer forma e sem rigor científico. A internet é um território profícuo para a semiformação, visto que seus conteúdos culturais nem sempre demandam fôlego do sujeito e quando isso acontece, ele pode renunciar a essa condição, experimentar novas opções, assim como acontece em uma relação mercadológica, na qual o cliente escolhe o cardápio.

A partir de alguns cliques o indivíduo afaga o seu narcisismo e compensa a sua impotência social e o medo do incompreendido. Adorno (2010, p. 35) alertava para a característica defensiva da semiformação, que exclui tudo aquilo que pode revelar os seus interesses escusos e evocar a consciência.

A tecnologia digital, segundo Zuin e Zuin (2015), permite recuperar e recombina informações independentemente de seus pontos de origem, favorecendo o deslocamento de seu contexto de origem, levando a julgamentos precipitados e injustos. Assim, um evento e/ou aspecto pontual se absolutiza e toma corpo de verdade – o que nos leva à relação entre a cultura digital, o fixismo e a frieza. Todos irmanados pela incapacidade do sujeito ao deslocamento para além do imediato, pela sua tendência a hipostasiar o limitado como verdade e de não suportar “(..) a ruptura entre o interior e o exterior, o destino individual e a lei social, a manifestação e a essência (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 182).

Essas considerações permitem-nos afirmar que a cultura digital reforça a semiformação e a fraqueza em relação à memória, as quais são corolárias na concepção de Adorno (2010), para quem a semiformação consiste na fraqueza em relação ao tempo, bem como, em um estágio informativo, pontual e desconectado. Sob essa perspectiva, o ambiente virtual promove a regressão psíquica, a qual se constitui em substitutivo da maioridade, entendida como capacidade de julgamento, de articulação de ideias, de formação de conceitos e de dialogicidade. Tais capacidades se constituem em pressuposto de resistência aos comportamentos delirantes e sadomasoquistas, por meio dos quais os indivíduos se satisfazem com o sofrimento alheio e se vingam de suas próprias frustrações, reveladoras de sua inaptidão à autorreflexão crítica.

Para tanto, é preciso lembrar como se realiza a participação ou a comunicação eletrônica, uma vez que ela incide sobre os processos pedagógicos na sociedade atual.

A participação ou a comunicação eletrônica consiste em uma dispersão de acontecimentos pontuais, os quais são ligáveis ou desligáveis. Eles são igualmente separados tanto do meio ambiente concreto do emissor quanto do receptor. Um lugar onde ambos se encontram não é mais especificável. Os meios eletrônicos ganham sua força de abrangência mundial e de poder conectar a humanidade, apenas a expensas de que eles, com perfeição, descontextualizam e isolam os sentidos e as vivências numa medida que nunca fora atingida na época da imprensa (TÜRCKE, 2008, p. 35).

O impacto dos audiovisuais é objeto de reflexão de Türccke em seu livro *Sociedade excitada* (2010), no qual atenta para a excessiva exposição aos audiovisuais. Nessas condições, o indivíduo demanda cada vez mais por estímulos intensos, ocasionando-lhe uma dormência dos sentidos, a qual impede-o de reter qualquer sensação que possa oferecer a base para a constituição de uma ideia. Para que essa se realize, é preciso que o organismo registre uma variedade de estímulos no âmbito subcortical, os quais serão posteriormente selecionados por meio de um trabalho pré-atentivo. A atenção, de acordo com o autor (2010), está diretamente ligada com a memória e a consciência. Essa última é definida pela atenção, embora nem toda atenção seja consciente.

Türccke (2010) destaca que atenção demanda uma onda de estímulos nervosos (choque) para formar redes de conexão. No entanto, a torrente de estímulos não pode ser excessiva, ao ponto de o organismo capitular. Nesse caso, o organismo busca refúgio e tranquilidade naquilo que o aniquila – o que justifica a necessidade de estímulos cada vez mais intensos, ocasionando a chamada “distração concentrada”, na qual a tensão que sobrecarrega os indivíduos de estímulos, sintetiza e concentra a sua atenção para a região atingida.

O autor cita como exemplo a dor que se concentra em um determinado ponto do corpo, que faz com que o organismo volte toda a sua atenção para a região atingida, “[...] centra-se, enrola-se em torno do órgão dolorido, tomando-lhe a forma, como se quisesse envolvê-lo em uma capa protetora, recuperar uma função negligenciada da pele” (TÜRCKE, 2010, p. 132). Depois que a dor ameniza e passa, o organismo pode se fixar em outras coisas que se passam ao seu redor e em outras regiões de seu corpo.

Ademais, o próprio conceito de crítica, que poderia ser uma forma de resistência, torna-se falsificada na apologia à organização dos currículos e de todo o processo formativo através da adequação às tecnologias. O conceito de crítica, segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 463), consiste na “compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis”. Entretanto, ao delimitar a função da formação apenas às habilidades e competências, a crítica passa a consistir na mobilização dos conhecimentos necessários para uma tomada de decisão, sem o cuidado necessário para a diferenciação entre formação e informação. Formação, para o documento, significaria o final do processo de acumulação de informações, o que não se distancia, portanto, da semiformação, haja vista que, segundo Silva (2008, p. 89) “a noção de competências envolve, portanto, os dois processos mencionados: a

transferência de conhecimentos e a mobilização de recursos”.

Desse modo, outro aspecto da formação, segundo Adorno (2010), torna-se prejudicado: o tensionamento do pensamento e da realidade. Se, em primeiro momento há um excesso de estímulos desprovido do tempo necessário para pensar sobre, em segundo momento, há a destituição da capacidade de crítica, haja vista a subsunção de todos os aspectos da vida social ao aparato técnico.

Essas e outras reflexões apontadas no decorrer do texto atentam para os riscos de uma espetacularização da tecnologia, sob o risco de fortalecer a condição autoritária e fetichista da existência, especialmente quando ela é apontada pela política curricular do país como uma das formas de fomentar a aprendizagem e melhorar os desempenhos dos alunos. Cabe indagar: aprendizagem de quais conteúdos? para qual finalidade? em que medida o enredamento político e social, que configura a tecnologia, ameaça a formação?

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adorno (1995) destaca a tendência de as pessoas considerarem a técnica como um fim em si mesma, como uma força própria. Nesse caso, a fetichização dos meios incide sobre os fins, que se dissociam da consciência e da promoção de uma vida humana e digna.

Portanto, refletir sobre a relação entre a tecnologia e a educação pressupõe entendê-las enquanto parte de um sistema que se orienta pela injustiça social, cujo contexto pandêmico colocou em evidência, já que muita(os) alunas(os) não possuem computador, *tablet*, celular e internet. Além disso, nem sempre o acesso à internet significa que o sinal obtido é de boa qualidade.

Pesquisa realizada pelo IBGE em 2018 e 2019, mostrou que a internet chega a 88,1% dos estudantes – o que aparentemente significa que praticamente 20% desses estão excluídos<sup>52</sup>.

Se não bastasse isso, o censo escolar de 2019, conforme dados apresentados pelo site do Instituto de Pesquisas Econômicas (IPEA) apontou que 44% das escolas brasileiras não são atendidas por redes de água e esgoto, sendo que 22,4% não contam sequer com fossas sépticas<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>>

<sup>53</sup> Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=36069](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36069)>



Enquanto as políticas públicas apontam para a tecnologia como uma panaceia, entendendo-a no âmbito da inserção no universo digital, vinculando-a à conexão com a realidade e com a uniformidade das ações, entendemos que se faz necessário fazer opções exteriores à lógica da sociedade, que resistam à totalidade, à identidade, ao excesso de realismo e ao controle.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel (Org.) Theodor W. Adorno. São Paulo: Ática, 1986.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T, W. O artista como representante. In: ADORNO, T, W. Notas de Literatura. São Paulo: Ed:34, 2003, p. 151-165.
- ADORNO, T, W. Introdução à Sociologia. São Paulo: UNESP, 2008.
- ADORNO, T, W. Dialética negativa. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTORIA, L. A. C. N. (Orgs.). Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 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: 23 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 mai. 2019.
- CROCHÍK, J. L. Teoria Crítica e novas tecnologias da educação. In: PUCCI, B., LASTÓRIA, L. A. C. N., COSTA, B. C. G. Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz. São Paulo: Cortez, 2003, p. 97-114.

- FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- HOKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1980.
- HORKHEIMER, M. Eclipse da razão. São Paulo: Centauro, 2002.
- MARCUSE, H. As novas formas de controle. In: MARCUSE, H. A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p. 23-37.
- MARCUSE, H. Comentários para uma definição de cultura. In: MARCUSE, H. Cultura e Sociedade, v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 153-174.
- MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H. Tecnologia, guerra e fascismo. São Paulo: UNESP, 1999, p.73-104.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>. Acesso em: 04 fev. 2019.
- ROGERS, E. Diffusion of Innovations. Third Edition. New York: Collier Macmillan Canada, Inc., 1983.
- SILVA, M. R. Currículo e competências: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.
- TÜRCKE, C. Sociedade excitada: filosofia da sensação. Campinas: Editora UNICAMP, 2010.
- TÜRCKE, C. A cultura do déficit de atenção. In: PUCCI, B (*et al*). Teoria Crítica na era global. São Paulo: Nankin, 2016, p.18-26.
- ZUIN, A. A. S; ZUIN, V. A indústria cultural digital e a revolução eletrônica. In: MAIA, A. F; ZUIN, A. A; LASTÓRIA, L. A.C. N (Orgs.). Teoria Crítica e cultura digital. São Paulo: Nankin, 2015, p. 203-213.
- ZUIN, A. A. S; ZUIN, V. A indústria cultural na era da Internet das Coisas. Revista Educação e Filosofia, v. 32, n.66, set/dez, 2018, p. 1131-1156. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/41478/25979>. Acesso em: 6 fev. 2019.

## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD: UMA DISCUSSÃO A RESPEITO DA DEMOCRATIZAÇÃO OU UMA EXPANSÃO MERCANTIL?

Patricia Maria Bonato<sup>54</sup>  
Marisa Schneckenberg<sup>55</sup>

### Introdução

A partir do século XXI, as instituições de Ensino Superior passaram a sofrer transformações nos processos de crescimento, na expansão, diversificação, especialização dos sistemas de educação superior, associados à generalização da informática e das telecomunicações, estimuladas pela tendência na modernização produtiva e a globalização dos mercados. Tal demanda viabilizou espaço à emergência de novos cenários e outros tipos de modalidades de ensino. O desenvolvimento acelerado das ciências associado às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) trouxeram como consequência uma diversidade de aplicações que, ao serem utilizadas em educação, ampliaram horizontes de atuação e intensificaram a produção de novos conhecimentos. Dentre as modalidades de atuação que mais cresceram cabe destaque à Educação a Distância (EaD)<sup>56</sup>.

Segundo Alves (2011), o conceito de Dohmem, em 1967,

[...] é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo, é possível por meios de comunicação podendo vencer longas distâncias. A definição de educação a distância não é uma tarefa fácil porque é uma modalidade de estudos recentes no mundo e no Brasil, um modelo educativo dinâmico e atlético que veio para ficar. (ALVES, 2011, p. 85).

EaD em sua forma embrionária e empírica é conhecida desde o século XIX, entretanto, somente nas últimas décadas passou a fazer parte das atenções pedagógicas. Surgiu da necessidade do preparo profissional e

---

<sup>54</sup> Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (1999), com experiência na área de Administração e Economia com ênfase em Gestão Financeira. Pesquisas na área de Inovação e Educação a distância–Metodologias Ativas na Educação. Participante no Grupo de pesquisa: Formação de Professores e Educação a distância – Unicentro/l.maria.bonato333@gmail.com.

<sup>55</sup> Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/ UNICENTRO-PR. Doutora em Educação. E-mail: marisaunicentro@hotmail.com.

<sup>56</sup> EaD é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente, e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios tecnológicos de informação e comunicação.

cultural de milhões de pessoas que por vários motivos não podiam frequentar um estabelecimento de ensino presencial; e evoluindo com as tecnologias disponíveis em cada momento histórico, influenciaram as transformações no ambiente educativo e na sociedade.

A sociedade demanda cada vez mais novas habilidades e novos conhecimentos por parte da força produtiva, assim como novos produtos do sistema (profissões, interdisciplinaridade, conectividade, etc.), e somente a educação presencial não dá mais conta dessa demanda diante da atual conjuntura, caracterizada por um mercado cada dia mais exigente com a qualificação profissional e, por outro lado, pela falta de tempo que impera na luta cotidiana pela sobrevivência na sociedade capitalista.

Utilizando um avanço tecnológico mercantil e a velocidade da informação, as instituições subutilizaram a democratização para o acesso à escola, que não é superlotar as instituições de ensino nas diferentes modalidades, muito pelo contrário. Para obtermos uma educação igualitária e de qualidade, deveremos construir Políticas Públicas Educacionais (PPEs) que norteiem não apenas os interesses políticos, econômicos e sociais, mas que atendam à formação do indivíduo como um todo.

Nas literaturas de Azevedo (1997) e Asprella (2013) observamos a construção das políticas educacionais estabelecidas nos níveis mais altos do governo, que respondem aos grandes modelos internacionais, que, em seu impacto, em termos diretos e diários no sistema educacional, medeiam uma grande cozinha de interpretações e intervenções. Ou seja, fazendo o mesmo tipo de comida para todos os alunos sem levar em conta as diferenças micro e macro das localidades.

Asprella (2013) relata que:

[...] Políticas educacionais e projetos pedagógicos elaborados por organismos centrais, no Brasil e na América Latina em geral, acabam por não ter repercussões no cotidiano das escolas. De fato, o abismo existente entre concepção e aplicação, ou de acordo com a expressão clássica entre teoria e prática, é evidente quando verificamos que tradicionalmente, os padrões estabelecidos para o sistema escolar foram desenvolvidos fora da história, crenças, cultura e necessidades da maioria das populações, ignorando também práticas, conhecimentos, treinamento e experiência dos professores. Ou seja, a distância entre o prescritivo e a realidade supera vários níveis hierárquicos e diversas intervenções originárias de salas de aula (ASPRELLA, 2013, p. 93).

Cabe lembrar que a educação escolar no Brasil foi introduzida a partir de modelo europeu, elitista e eclesial, podendo ser abreviada com os quatro Es (educação, europeu, elitista, eclesial). Essa construção determinou fatores restritos de acesso à educação, educação para poucos, educação para quem possuía maior capital econômico. O discurso de educação é para todos, mas na prática é para todos aqueles que detêm condições econômicas; mesmo após décadas, a educação contínua voltada a atender aos interesses econômicos e pautada no tecnicismo, assim como na década de 50.

Chauí (2001) afirma a respeito da modernização racionalizadora:

Feita por meio da privatização e terceirização da atividade educativa, as instituições educativas participam da economia e da sociedade como prestadora de serviços às empresas privadas, com total descaso pela pesquisa fundamental e de longo prazo, nascida com a política neoliberal em meados de 1974. Autonomia, hoje, na universidade perdeu seu sentido sociopolítico, quando a universidade deixa de ser uma instituição social e passa a ser uma mera “organização administrada” se reduzindo à gestão de receitas e despesas, onde metas e indicadores de desempenho são estabelecidos pelo estado e que determinarão a “renovação ou não renovação do contrato”. A autonomia se restringe então a “captar recursos” de outras fontes, através de parcerias com empresas privadas. (CHAUÍ, 2001, p. 112)

A discussão refere-se aos cursos ofertados na modalidade de EaD, que se transformam em uma mercearia, o lado capitalista do olimpo terrestre, que termina no momento do pagamento, quando se retorna à bruteza do mercado, eliminando todo o processo de construção pedagógica com uma metodologia adequada da sala de aula, como os seminários, a construção de uma tese e a escrita de um livro.

Precisamos entender que a EaD apresenta certas possibilidades de inclusão educacional, sendo necessário que o processo de credenciamento de instituições para implantação dos projetos de EaD sejam rigorosamente avaliados.

Assim, este texto tem como objetivo apresentar uma discussão da metodologia pedagógica utilizada na modalidade de EaD, podendo ser um modelo internacional ou um modelo construído a partir da educação brasileira, quando levantamos a construção histórica através da busca bibliográfica e documental dos atos oficiais do governo Federal, como Leis, Decretos e Portarias. Tal intento leva em conta o elevado número de cursos

de EaD, especialmente para cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, que evidenciam um crescimento especialmente após a década de 1990.

### **A história da Educação a Distância no Brasil: uma discussão metodológica**

A partir das literaturas de Alves (2011) e Pedrozo (2003), referentes ao alvorecer da EaD no Brasil, observamos o mesmo caminho do modelo presencial de educação, que foi pautado na experiência do modelo europeu, com forte tendência de avanço mercantil. Para Alves (2011):

A história da EaD se inicia em 1728, com o curso oferecido pela Gazeta de Boston, o Prof. Caleb Philipps, de Short Hand, oferecia material para ensino e tutoria por correspondência. No século XIX, houve a institucionalização da Educação a Distância. (ALVES, 2011, p. 86)

No Brasil, essa tendência como uma política pública educacional voltada para a EaD não foi apresentada a partir de estudos no âmbito de uma política pública educacional necessária, mas foi introduzida a partir da abertura do mercado nacional brasileiro e com a evolução dos blocos globais, essa abertura proporcionou a entrada de muita tecnologia computacional. No governo Collor, em 1990, com o movimento de abertura comercial no Brasil, houve um estímulo para a economia interna e a necessidade de crescimento da nação, porque a economia comercial era dominada pelos interesses da década de 50. Na educação também, a formação/qualificação estava voltada para o modelo tecnicista de chão de fábrica exclusiva para a mão de obra para o mercado. Como uma tentativa de modernização interna das nossas indústrias, que ainda estavam no processo de produtos artesanais, houve o plano de desenvolvimento de substituição das importações de produtos manufaturados e com a abertura comercial houve a introdução de novas formas de tecnologias produtivas, e novas formas de ensinar/aprender.

Pedrozo (2003) demonstra que os efeitos da abertura em países em desenvolvimento podem ser negativos, por empurrarem a produção dessas economias para os setores sem dinâmica de *Learning By Doing*<sup>57</sup>, aprendendo a fazer ou adotando modelos internacionais; no caso brasileiro, não obtivemos tempo hábil para criar uma tecnologia nacional.

Asprella (2013) exemplifica essa questão, ao afirmar que:

---

<sup>57</sup> *Learning By Doin*, termo em inglês que significa aprendendo e fazendo.

Na década de noventa o conteúdo das políticas de educação centrava-se fortemente sobre as reformas educacionais conhecidas e difundidas, praticamente toda a América Latina, com forte influência de agências internacionais, estando ausente advertências sobre o verdadeiro destino dessas reformas e mudanças. (ASPRELLA, 2013, p. 93)

No caso do modelo de EaD no Brasil, surgiram oportunidades de ensino sem a regulamentação do Estado como órgão oficial; a classificação desse tipo de ensino era o técnico, que atendia/atende uma mão de obra de média qualidade para suprir as necessidades imediatas do mercado fabril.

Em uma linha histórica, a partir de 1910, o *Jornal do Brasil* anunciava o curso de datilógrafo por correspondência. Em 1923, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que oferecia cursos de Associação Brasileira de Educação a Distância: Conceitos e história no Brasil e no mundo, Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. No ano de 1939, surgiu, em São Paulo, o Instituto Monitor, o primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência, na época ainda com o nome Instituto Rádio Técnico Monitor.

**Em 1941**, surgiu o Instituto Universal Brasileiro, oferecendo também cursos profissionalizantes sistematicamente, por correspondência, durante 40 anos. **Em 1947**, surgiu a nova Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC<sup>58</sup>), Serviço Social do Comércio (SESC<sup>59</sup>) e emissoras associadas. A experiência do SENAC com a Educação a Distância permanece na atualidade.

**Em 1979**, a Universidade de Brasília, pioneira no uso da Educação a Distância no ensino superior no Brasil, criou cursos veiculados por jornais e revistas; em 1989, é transforma-se no Centro de Educação Aberta Continuada a Distância (CEAD), e lançado no Brasil EaD; no mesmo ano, a instituição assinou um convênio com a *Open University*, da Inglaterra, para ofertar vários

---

<sup>58</sup> Criado em 10 de janeiro de 1946, através do decreto-lei 8.621. É uma entidade privada com fins públicos, que recebe contribuição compulsória das empresas do comércio e de atividades semelhantes. A nível nacional é administrado pela Confederação Nacional do Comércio. Sua missão é desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho com ações educacionais e disseminação de conhecimentos em Comércio de Bens, Serviços e Turismo.

<sup>59</sup> É uma instituição brasileira privada, mantida pelos empresários do comércio de bens, serviços e turismo, com atuação em todo âmbito nacional, voltada prioritariamente para o bem-estar social dos seus empregados e familiares, porém aberto à comunidade em geral. Atua nas áreas da Educação, Saúde, Lazer, Cultura e Assistência. Criado em 1946, no dia 13 de setembro, pelo Decreto-Lei nº 9.853, em que o Presidente Eurico Gaspar Dutra autoriza a Confederação Nacional do Comércio a criar o Serviço Social do Comércio.

cursos de extensão na modalidade a distância. No projeto original de 1961, o emprego das tecnologias na educação de forma democrática e criativa já estava predito.

A palavra mercantil significa mercado ou comércio, que é constituído na ciência econômica, entendido como as economias de escala. Adam Smith (2008) identificou a divisão do trabalho e a especialização produtiva como os dois principais meios para alcançar um maior ganho de produtividade na produção. A **economia de escala** é aplicada quando um produtor amplia seu volume de produção, de modo a distribuir seus custos fixos em um número maior de unidades produzidas, reduzindo o custo médio dos produtos. Por exemplo: se um professor de violino ensina para 10 alunos por mês, e tem custos fixos como de aluguel, água e luz do espaço, se ele conseguir ensinar 20 alunos no mesmo local, esse custo fixo se distribui, otimizando suas contas. Essa relação do aumento no acesso à educação durante um bom tempo foi a realidade das instituições que aderiram à modalidade de educação a distância. No Brasil, encontramos escolas-empresas que mercantilizam a educação, provavelmente estabelecendo um conflito entre o público e o privado, entre o processo de afirmação dos interesses do setor público tradicional acerca da nova versão do conceito do setor privado presente na educação brasileira.

**Após doze anos de oferta de cursos em EaD na Universidade de Brasília, foi criada, em 1991,** uma Secretaria de Educação a Distância no MEC, para a regulamentação das instituições que ofertam os cursos em EaD e a criação de políticas públicas de educação adequadas para a modalidade, cujo principal objetivo é a formação dos professores. A Secretaria organizou e produziu vários programas, como o programa Um Salto para o Futuro, em 1995, Programa TV Escola, em 1997, PROINFO (Ensino Fundamental), e em 2000 PROFORMAÇÃO para professores do Ensino Médio. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 80, dispõe que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Dentre outras disposições, determina que a EaD será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. Caberá também à União regulamentar requisitos para a realização de exames e o registro de diplomas relativos ao curso.

**Em 2000,** é formada a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne atualmente setenta instituições públicas do Brasil, comprometidas na democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância, oferecendo cursos de



graduação, pós-graduação e extensão.

A Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, regulamenta a oferta de cursos pela IES de forma semipresencial, abarcando quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota regularizando as ofertas das disciplinas de forma integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso. Estabelece ainda que as avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida serão presenciais. É um avanço importante para qualificar esses cursos a partir dos objetivos pedagógicos integrando às metodologias ativas com encontros presenciais e atividades de tutoria. Outro fator relevante é a existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.

Em 2005, é criada pelo MEC a UAB<sup>60</sup> (Universidade Aberta do Brasil), que integra instituições públicas de ensino superior, ofertando cursos de Ensino Superior, com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

O Art. 1º trata da regulamentação,

[...] para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (DECRETO nº 5622, 2005, p. 01)

Em 2006, entra em vigor o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância. Em 2007, entra em vigor o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto nº 5.622, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

---

<sup>60</sup> A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas, que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância.

[...] na tradição brasileira, as análises apontam que políticas educacionais têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado. (DOURADO, 2010, p. 681)

Considerando que as políticas públicas educacionais são os frutos da ação humana e, como tal, todo seu processo de desenvolvimento se dá por meio de um sistema de representações sociais, as políticas públicas, ao apreenderem, adaptarem e traduzirem estas representações, realizam um tipo de acomodação e combinação entre um conjunto de elementos contraditórios (não representam a realidade macro) que serão expressos nas marcas que as caracterizam. Desta maneira, ao se considerar essa sugestão analítica, deve-se ter claro que o processo pelo qual se define e se implementa uma política não se desprende do universo simbólico (poder) e cultural (capitalista) existente na sociedade. E também que devem se articular com as características do seu sistema de dominação, e, pôr fim, ao modo como se processa a vinculação dos interesses sociais nesse contexto, tendo essa intrínseca relação com o padrão que configura uma política.

As políticas públicas educacionais refletem interesses maiores de uma sociedade, ou seja, segundo Azevedo (1997), a escola reflete a visão da sociedade na qual está inserida, portanto, a escola é o espaço no qual se concretizam as decisões políticas, sendo a política educacional elaborada de acordo com a política domínio, ou seja, de quem está no poder.

Utilizando os conceitos de Bourdieu (2011) e de uma breve contextualização histórica acerca da cultura educacional brasileira, o texto toma forma, tendo como meta uma reflexão a respeito da aparência ou não de *habitus* viciados e uma violência simbólica na educação brasileira de procedência econômica, em que os sujeitos ocupam diferentes espaços sociais, de acordo com a distribuição dos diferentes tipos de capital dispostos na sociedade. As discussões que envolvem a educação, a política e a economia surgem nas crises econômicas em um sistema capitalista, porque produzem cenários de precarização da condição da vida.

Conforme Gasparelo *et al.* (2015),

Nesse contexto, onde a crise do capitalismo dita as regras de organização, entende-se que há significativas alterações no modo de vida das pessoas, na maneira como pensam e se relacionam, na forma como produzem e consomem. E a instituição escolar sofre algum impacto nesse cenário onde o

capitalismo coordena as relações de produção. (GASPARELO *et al.*, 2015, p. 13)

**Investir em Educação é uma das condições *si qua non* para evolução da vida dos indivíduos**, através de conhecimento e educação elevam a qualidade de vida para um novo patamar.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No Brasil, o alvorecer da EaD se consolidou pela iniciativa privada sem uma discussão epistemológica, não atendendo às necessidades das microrregiões brasileiras, não apresentando uma construção metodológica e políticas formativas para os professores na práxis pedagógica para a modalidade de EaD.

Em 1996, ano em que a Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases – LDB, regulamentou a EaD como uma modalidade de ensino no Brasil, podemos comprovar que não houve uma construção de PPEad. Os próprios decretos governamentais consolidaram-se após dez anos, forçados por uma necessidade de regulamentação e reconhecimento dos cursos nas Instituições de cunho privado. Em 2005, foi criada uma Secretaria de Educação a Distância no MEC, com o objetivo de estabelecer regras, parâmetros de qualidade e critérios de avaliação para a modalidade de educação a distância.

A concepção mercantilizada para a EaD ficou evidente porque para o acesso a essa modalidade de educação deveríamos dispor primariamente de equipamentos, softwares, laboratórios nas escolas, acesso à internet de qualidade com custo alto e professores qualificados nas diversas áreas dos saberes e práticas pedagógicas a partir das metodologias ativas para o ensino. A visão midiática criada para a EaD como um facilitador para o amplo acesso à educação confundiu-se com a democratização do ensino no país.

Libâneo (2004) apresenta uma conexão bastante oportuna entre o sistema produtivo e o setor educacional, entre os avanços tecnológicos e as necessidades de informação. Destaca algumas problemáticas que envolvem, de um lado, a sociedade informacional, e, de outro, a escola. O impacto das TICs e a negativa receptividade dos professores, que temiam pela morte da escola, influenciaram de maneira geral o processo educacional brasileiro. A tal substituição do professor pelo computador jamais acontecerá, porque foram os humanos que construíram a máquina e são os professores que disseminam os saberes de forma sistemática e planejada. A participação do Estado na área, que, sendo educativa e formadora de cultura, é espaço público de concessão e, como tal, deve ser orientado por políticas públicas educacionais

e legislação pertinentes de cunho democrático.

Portanto, no Brasil, não há uma política pública de EaD em nível de Estado, encontramos uma EaD mercantilizada, e que seguiu o modelos dos 4Es, atendendo a uma demanda macro sem considerar as reais necessidades microrregionais brasileiras.

Por fim, deve haver a garantia dos princípios de uma educação de qualidade para todos, e que realize a expansão da Educação a Distância de forma democrática, com produção científica de conhecimento acerca de seus processos e resultados e com divulgação de suas conquistas. Trata-se de seguir as normas jurídicas específicas para cada nível de ensino e tratar a Educação a Distância e a Educação Presencial de forma equânime: iguais onde são iguais e desiguais onde são desiguais.

Uma observação importante nesse novo normal de Pandemia no ano de 2020 e 2021, que difundiu amplamente a utilização das metodologias ativas em todos os níveis de educação, é a necessidade de uma reflexão acerca da modalidade de educação a distância como uma alternativa para situações emergenciais. Essa visão reducionista não corresponde ao enorme potencial da educação a distância, que, neste momento adverso, realmente mostrou as reais dificuldades da escola brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. In: Associação Brasileira de Educação a Distância. RBAAD – Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. V. 10 – 11, 2011.
- ASPRELLA, G. La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas (políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana). In: TELLO, C. (coord. y compilador). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56).
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 7.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm). Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 9.853, de 13 de setembro de 1946**. Atribui à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar e organizar o Serviço Social do Comércio e dá outras providências. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del9853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9853.htm)> Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria Nacional de Educação Básica. Educação à Distância: integração nacional pela qualidade do ensino.** Brasília: 1992.

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]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, resolve: As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei nº. 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria. DOU de 13/12/2004, Seção 1, p. 34.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamentação, dispositivos, normas, correlação, ensino, educação, distância. Critérios, credenciamento, autorização, reconhecimento, oferta, programa, cursos, ensino superior, instituição educacional, matrícula, certificado, diploma, ensino, distância, (MEC). <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%205.622-2005?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%205.622-2005?OpenDocument)>. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. **Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)>. Acesso em: 27 out. 2020.

CHAUÍ. Marilena. **A Universidade Operacional.** Folha de São Paulo, Caderno Mais, 9/mayo/1999. <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs09059903.htm>>. Acesso em: 27 out. 2020.

DOURADO, L. F. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões e conjunturais de uma política.** **Edu. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

GASPARELO, R. R. S.; SCHNECKENBERG, M. **As Políticas Educacionais para a Gestão Escolar na contemporaneidade: Fundescola/PDE.** Revista de Ciências Humanas - Educação | FW | v. 16 | n. 26 | p. 08-21 | jul. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 8. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

PEDROZO, C. S. Ana. **O Impacto da Liberalização Comercial sobre o Produto — Uma Discussão Teórica da Diretoria de Estudos Macroeconômicos do IPEA** — Capítulo 4. 14/03/2003. < [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/Capitulo\\_4\\_impacto.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/Capitulo_4_impacto.pdf)> Acesso em: 27 maio 2020.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. 3.ed. Rio de Janeiro: Hemus, 2008. 440p.

# COLETÂNEA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE



ISBN 978-65-88217-31-3



9 786588 217313

apprehendere  
editora