



REFLEXÕES E PESQUISAS SOBRE ESTADO POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO

Graziela Ferreira de Souza

Marisa Schneckenberg

Michelle Fernandes Lima

Organizadoras

Graziela Ferreira de Souza
Marisa Schneckenberg
Michelle Fernandes Lima

Reflexões e pesquisas sobre Estado, Políticas e Gestão em Educação

1ª edição

Apprehendere
Guarapuava
2024

Organizadores

Graziela Ferreira de Souza
Marisa Schneckenberg
Michelle Fernandes Lima

Conselho Editorial

Dr. Ernando Brito Gonçalves Junior
Dra. Michele Tupich Barbosa
Dr. Saulo Rodrigues de Carvalho
Dra. Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Catálogo na Publicação
Fabiano de Queiroz Jucá (CRB 9/1249)

R332 Reflexões e pesquisas sobre Estado, políticas e gestão em educação /
Organizado por Graziela Ferreira de Souza, Marisa Schneckenberg,
Michelle Fernandes Lima. - - Guarapuava, PR:
Apprehendere, 2024.

358 p. : il.

ISBN 978-85-68398-57-9

Bibliografia

1. Educação. 2. Educação – Política e gestão. 3. Educação - Pesquisa.
I. Título.

CDD 370.7

Ficha Técnica

Capa: Luciano Ortiz
Diagramação: Luciano Ortiz
Revisão: Os organizadores
Editores: Isis Lenoah Ortiz e Luciano Ortiz

2024
APPREHENDERE
(42) 3304-0263
Av. Manoel Ribas, 2028
Sala 01 - Centro - Guarapuava - PR
www.apprehendereeditora.com
Todos os direitos reservados

apprehendere
editora

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....07

O GPEPGE E SEUS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DE PESQUISA

Capítulo 1

Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação: 10 anos de vivências e desafios.....**11**

Marisa Schneckenberg

Michelle Fernandes Lima

Capítulo 2

Estado e hegemonia: categorias gramscianas e a Pesquisa em Educação.....**19**

Elem Lustosa

Capítulo 3

Aparelhos privados de hegemonia: contribuições de Antonio Gramsci para o estudo do empresariamento da Educação.....**41**

Jussara de Fátima Ivanski Ruppel

Capítulo 4

O *habitus* nas pesquisas educacionais: uma análise crítica sob a perspectiva de Pierre Bourdieu.....**61**

Ana Bela dos Santos

Elis Daiane Ribeiro Sava

Monica Grutka

Capítulo 5

A produção científica e a abordagem da teoria sociológica de Pierre Bourdieu nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (2012-2022).....**85**

Maria Danieli Ferreira de Souza

Fernanda Pontarollo

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESPAÇO ESCOLAR: ESTUDOS EM ANDAMENTO

Capítulo 6

Espaços conquistados pelo privado na educação pública: o caso da Fundação Lemann..... **113**

Graziela Ferreira de Souza

Capítulo 7

A Base Nacional Comum Curricular e a reestruturação da formação docente: qual o projeto formativo proposto pela BNC-Formação?.....**133**

Marylia Gabriela Ortis da Fonseca

Caroline Biernaski Ortis

Capítulo 8

O Banco Mundial como intelectual coletivo.....**157**

Fernanda Cristina Zimmermann Dorne

Capítulo 9

Políticas de avaliação para alfabetização: Controle e Responsabilização.....**169**

Graciele Lipsuch

CONTRIBUIÇÕES DO GPEPGE PARA O CAMPO DE PESQUISA: INVESTIGAÇÕES CONCLUÍDAS

Capítulo 10

A concepção de políticas de formação continuada e de gestão educacional na perspectiva da Fundação Lemann.....**193**

Kelly Letícia da Silva Sakata

Capítulo 11

O projeto neoliberal e a questão da autonomia nas universidades estaduais paranaenses: o segundo mandato (2015-2018) de Carlos Alberto Richa (PSDB) em destaque..... **215**

Rafael de Paula Goetten

Capítulo 13

A pesquisa na linha 1 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO).....**235**

Luciane Chimel

Capítulo 14

A função social da escola e as interfaces com a formação inicial do gestor escolar no curso de Pedagogia.....**257**

Vanderléia Gura

Capítulo 15

O uso de apostilas na Educação Infantil: o cerceamento do protagonismo infantil e da autonomia docente.....**271**

Elisandra Aparecida Czekalski

Capítulo 16

A categoria intelectuais e a compreensão do estágio não obrigatório como mecanismo desvalorização para a carreira docente.....**301**

Maria Letícia Neves Taiok

SOBRE OS AUTORES.....327

APRESENTAÇÃO

Com grande entusiasmo, apresentamos esta obra coletiva em que celebramos uma década de conquistas e reflexões do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE). Criado em 2013, o GPEPGE congrega docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicentro, bem como discentes de graduação e pós-graduação, com a finalidade de aprofundar investigações e estudos sobre as transformações socioeconômicas e políticas, e suas implicações no âmbito educacional, assim como examinar o perfil e a atuação do Estado diante das políticas educacionais.

O livro, intitulado *“Reflexões e pesquisas sobre Estado, Políticas e Gestão em Educação”*, representa o fruto de uma década de atividades do GPEPGE, marcada pela promoção do debate crítico e pela produção de conhecimento de elevado teor acadêmico sobre a educação brasileira. Composta por 15 capítulos cuidadosamente elaborados por pesquisadores da área da Educação, a coletânea apresenta um panorama abrangente dos estudos desenvolvidos pelo GPEPGE, entrelaçando passado, presente e futuro da educação.

Deste modo, a obra se configura como um convite à reflexão sobre os desafios e as perspectivas que se descortinam para o campo educacional no Brasil. Com esse propósito em mente, estruturamos três seções temáticas, que inicialmente delineiam o histórico e os pressupostos epistemológicos do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, destacando as contribuições dos teóricos Gramsci e Bourdieu para a compreensão dos fenômenos e das políticas educacionais diante das complexidades do cenário educacional contemporâneo.

No capítulo introdutório, conduzido pelas líderes do grupo e organizadoras desta obra, Marisa Schneckenberg e Michelle Fernandes Lima, os leitores são convidados a refletir sobre os últimos 10 anos de atividades do grupo de pesquisa, um período caracterizado por experiências enriquecedoras e desafios inspiradores. A jornada prossegue com uma análise das categorias gramscianas e sua aplicação na pesquisa educacional, oferecendo uma perspectiva crítica sobre o papel do Estado e da hegemonia no contexto educacional. Adicionalmente, esta obra explora o arcabouço

teórico bourdieusiano, analisando a presença da teoria sociológica de Bourdieu nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

A segunda parte do livro adentra o campo das políticas educacionais, da formação de professores e das dinâmicas escolares. Nessa seção, são apresentadas pesquisas sobre os espaços conquistados pelo setor privado na educação pública, com destaque para a Fundação Lemann e o Banco Mundial como influentes atores intelectuais no cenário educacional global. Além disso, são abordadas questões pertinentes sobre a Base Nacional Comum Curricular e o projeto formativo proposto pela BNC-Formação.

As contribuições do GPEPGE para o campo da pesquisa são evidenciadas nos capítulos finais, que exploram investigações concluídas sobre políticas de formação continuada, autonomia universitária, pesquisa acadêmica e práticas pedagógicas. Cada capítulo, fruto de estudos realizados por acadêmicos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, contribui para a ampliação do entendimento sobre os desafios e as potencialidades da educação contemporânea, oferecendo um panorama rico e multifacetado para pesquisadores, educadores e demais interessados no tema.

Cumprе salientar que a realização deste projeto se deu a partir do vínculo da pós-doutoranda e também organizadora da obra, Graziela Ferreira de Souza, como bolsista do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - Pós-Doutorado Estratégico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, cujos recursos financeiros destinados à concretização das atividades de pesquisa permitiram organizar este livro. Agradecemos à CAPES pela viabilidade dos recursos e também à coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Unicentro pela gestão do projeto realizada pelos professores Geysy Dongley Germinari e Poliana Fabíula Cardoso.

Por fim, almejamos que esta obra contribua para enriquecer o debate e fomentar discussões no campo das políticas educacionais, incentivando a realização de novos estudos e pesquisas.

Desejamos uma excelente leitura!

As organizadoras



**O GPEPGE E SEUS PRESSUPOSTOS
EPISTEMOLÓGICOS DE PESQUISA**

GRUPO DE PESQUISA ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: 10 ANOS DE VIVÊNCIAS E DESAFIOS

Michelle Fernandes Lima
Marisa Schneckenberg

INTRODUÇÃO

Os Grupos de Pesquisa Institucionais vêm ocupando um lugar e assumindo um trabalho fundamental no campo acadêmico, especialmente por sua condução ser realizada por pesquisadores mais maduros, em sua maioria atuando em Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu*, além do envolvimento de pesquisadores da Graduação e dos Programas de Iniciação Científica. Trata-se de um espaço inclusive de formação de pesquisadores e avanço crítico do universo de pesquisa do Grupo e de cada um dos seus pesquisadores.

Por outro lado, a entrada dos pesquisadores iniciantes em Grupos de Pesquisa é, sem dúvida, essencial para o seu processo de iniciação à pesquisa científica, acadêmica e institucional em seus campos de trabalho e investigação.

Em recente pesquisa envolvendo a temática e atuação dos Grupos de Pesquisa no Brasil, Mainardes (2022) indica a relevância e o papel fundamental destes grupos no avanço das pesquisas acadêmicas, bem como na formação dos pesquisadores. No que se refere especialmente aos Grupos de Pesquisa em Educação, conforme os dados do Censo dos Grupos de Pesquisa do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGPB), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do ano de 2016, Mainardes (2022) destaca que, do total de 37.640 grupos, 3.595 eram da área de Educação (9,6%), e do conjunto de 199.566 pesquisadores, 26.011 pertenciam ao campo da Educação (10,2%). Esses números colocam a área como a maior, em termos quantitativos de grupos e de pesquisadores. Tal informação reforça e fortalece a contribuição dos estudos e pesquisas no âmbito educacional.

Já os Grupos de Pesquisa que escolhem o campo das políticas e gestão educacionais vêm, da mesma forma, crescendo na última década e compondo um importante espaço de pesquisa, quando seus objetivos de

investigação versam sobre planejamento, condução e avaliação de políticas, programas e projetos educacionais, sejam no âmbito da Educação Básica, Ensino Superior, educação formal e não formal.

Pesquisa em desenvolvimento desde 2023, no Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão Educacional (GPEPGE), intitulada *Os grupos de pesquisa que atuam no campo das políticas educacionais: um estudo à luz da teoria de Pierre Bourdieu*, de autoria de Monica Grutka (2023), apresenta o levantamento de dezessete Grupos de Pesquisa que tratam das políticas públicas e/ou gestão educacional ativos em seis Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais do Paraná. Tal dado, junto ao crescimento dos Programas de Pós-Graduação no Estado, evidenciam a contribuição das pesquisas vinculadas aos Grupos de Pesquisa no campo acadêmico das políticas e gestão educacional.

Ainda com o foco no trabalho dos Grupos de Pesquisa no campo das políticas educacionais e sua gestão, cabe considerar a dedicação à prática da vigilância epistemológica (TELLO, 2012), que envolve a atividade do pesquisador em políticas educacionais e pretende, portanto, evidenciar um estudo de fundo histórico da política, em que a estrutura de uma pesquisa elaborada a partir da história dá legitimidade às suas intenções. nesse sentido que se estabelece a atuação do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação desde 2013.

GRUPO DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO (GPEPGE)

Criado em 2013, o Grupo Estado, Políticas e Gestão da Educação reúne professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (GPEPGE-Unicentro), alunos da graduação e da pós-graduação.

Comemoramos essa década de trabalho, estudos e pesquisas com a organização deste livro, bem como um evento no âmbito da graduação e pós-graduação em educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro/PR). Temos como objetivo a produção de estudos e pesquisas sobre as transformações sociais, econômicas e políticas e seus reflexos no campo educacional, bem como o perfil e o papel do Estado frente às políticas educacionais.

Neste texto de abertura, apresentamos um breve balanço das atividades desenvolvidas, além dos desafios e perspectivas do Grupo para os próximos anos.

BREVE BALANÇO DAS ATIVIDADES

Quando iniciamos as atividades, tudo era novo para nós. A compreensão de que o grupo seria um espaço de estudo e de articulação das pesquisas orientadas no âmbito da graduação e pós-graduação era clara, mas não é tão simples assim: a história foi se fazendo e fomos nos reorganizando no processo, diante das necessidades e desafios.

Inicialmente, o grupo foi formado por orientandos (as) e egressos (as) do Curso de Pedagogia da Unicentro, e dentre as primeiras atividades destacamos as reuniões de estudo e as pesquisas coletivas. Salientamos a pesquisa realizada no âmbito do grupo, via orientações de iniciação científica, sobre o PDE ESCOLA, seu desenvolvimento e resultados no processo de gestão das Escolas Municipais (Irati-PR). Essa primeira experiência foi positiva, pois apontou a necessidade de estudo de elementos teóricos e metodológicos que fundamentam a pesquisa em Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Nos primeiros anos, não tínhamos organizado o site do grupo, que foi algo importante, realizado a partir de 2015, porque contempla todos os registros das ações realizadas. Nesse processo, a cada ano, novos participantes foram incluídos no grupo, bem como outros também deixam de participar, ao concluírem seus estudos no mestrado e iniciação científica. Esse aspecto pode ser considerado um desafio, pois dificulta a continuidade de atividades de longo prazo. No entanto, vale destacar que há participantes que estão desde início e permanecem, mesmo após o término das suas pesquisas.

É importante ressaltar, que além dos estudos e pesquisas, também havia clareza da necessidade de participar dos debates que envolvem os rumos das políticas públicas educacionais, por meio de posicionamentos e/ou atividades de formação com estreita relação com a Educação Básica e a graduação.

Nos anos de 2015, 2016 e 2017, por exemplo, quando ocorreu o processo no país, da Base Nacional Comum Curricular, aprovada em

dezembro de 2017, envolvemos todo o grupo em discussão, em Irati e nos municípios próximos.

Quadro 1 - Atividades realizadas em interface com a graduação e Educação Básica (2015-2017)¹ sobre a BNCC

Ação realizada	Local e data
Discussão da Base Nacional Comum	27/02/2015 - Campus Irati
Discussão da Base Nacional Comum	Dia 29/02/2016 - Segunda (Irati): 19h às 21h Dia 03/03/2016 - Quinta (Prudentópolis): 19h às 21h
Discussão da Base Nacional Comum	03/03/2016 - na Unicentro Prudentópolis
Discutindo a Base Nacional Comum Curricular	Unicentro Guarapuava, realizada no dia 09 de março de 2016, a convite do Departamento de Biologia – Campus CEDETEG.
Professora Dra. Michelle Fernandes Lima foi convidada para discussão da Base Nacional Comum	Paranaguá realizada na Unespar no dia 25/04/2016.
Escola sem Partido e a BNCC	Unicentro Guarapuava, em 25 de junho de 2016.

Fonte: elaboração própria.

As temáticas e pautas das políticas educacionais foram e são constantemente tratadas no grupo ao longo desses 10 anos, como exemplifica o quadro acima. Entendemos que essas atividades são formativas e contribuem para as pesquisas em andamento e com a formação profissional dos(as) nossos(as) orientandos(as).

¹ Todas as informações e notícias podem ser consultadas no site do grupo: <https://www3.unicentro.br/gepoge/objetivo-central/>

Em 2016², a partir de pesquisa pós-doutoramento vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), o grupo inseriu-se nesse processo de levantamento de dados sobre valorização e carreira docente das redes municipais dos 31 municípios que compõem a região centro-oriental e sudeste do Paraná. Esse passo foi importante, porque a partir dessa investigação, outras foram elaboradas, e possibilitou aprendizado sobre o fazer da pesquisa. Também oportunizou contato e parcerias com o grupo de pesquisa Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas da UEPG.

Essa parceria continua, e as orientações em andamento, bem como a produção de artigos em revistas e capítulos de livros ficam registradas, como indica o nosso acervo no site³. Incentivamos nossos(as) orientandos(as) a participarem de eventos da área da educação e das políticas educacionais com trabalhos e organização de minicursos e oficinas no âmbito da graduação.

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA-DEPED/1
GRUPO DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICA E GESTÃO EM
EDUCAÇÃO - PPOE/IRATI-PR
LÍDERES DO GRUPO: PROFA. DRA. MICHELLE FERNANDES LIMA E
PROFA. DRA. MARISA SCHNECKENBERG

**PESQUISA EM EDUCAÇÃO: OFICINAS
DE APRENDIZAGEM.**

Programação:

JUNHO: LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS CIENTÍFICOS - 29/06
JULHO: APRESENTAÇÃO DE DADOS DA PESQUISAS - 02/07
JULHO: NORMAS PARA ORGANIZAÇÃO DE REFERÊNCIAS
19/07
AGOSTO: APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS
03/08
AGOSTO: LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA -
24/08
AGOSTO: COMO PREENCHER O CURRÍCULO LATTES? - 27/08
AGOSTO: PROCESSO DE SELEÇÃO DE MESTRADO - 31/08

Orientações gerais

Público-alvo: Alunos/as do curso de Pedagogia
UNICENTRO/Irati e Prudentópolis
Número de vagas em cada minicurso: 40 vagas
Carga horária: cada minicurso 4h
Mídias programadas: Google Meet.

Inscrições: de 15 a 19 de junho de 2020 - por
meio do formulário (link em anexo)

<https://forms.gle/dcf4WPzq1Z3a7m2NA>

² Mais informações no endereço:

<https://www2.unicentro.br/gepoge/2016/08/16/reuniao-do-grupo-de-pesquisa/>

³ Mais informações no endereço: <https://www3.unicentro.br/gepoge/publicacoes/>

A partir de 2020, com a Pandemia, começamos a nos reunir de forma virtual e a realizar atividades também nesse formato. Iniciamos, a partir desse período, a pesquisa sobre os Indicadores dos processos de privatização nas redes de ensino municipais da Mesorregião Sudeste do Paraná. Por meio dessa pesquisa, começamos a levantar dados sobre esse tema, bem como publicações e *lives*. Vale mencionar nossa aproximação e atuação no âmbito da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE/PR), inclusive na vice-direção e direção no Paraná.

Um desafio identificado por nós foi a necessidade de estudos sobre os fundamentos teóricos e metodológicos das pesquisas em políticas educacionais, e priorizamos as contribuições de Antonio Gramsci e Pierre Bourdieu, que são base para as nossas investigações. Contamos com a presença de importantes estudiosos, de forma remota, que nos auxiliaram nas reflexões sobre os autores, e começamos dois grupos mensais para estudo da obra dos pensadores citados. Observamos que essa ação contribuiu e está contribuindo no processo de qualificação das pesquisas que orientamos.

Um elemento importante foi a parceria com o Grupo Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR), coordenado pela professora Mônica Ribeiro. Realizamos em conjunto a pesquisa intitulada *Políticas Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um estudo sobre a produção acadêmica*, que culminou em um importante Seminário realizado dia 25 de julho de 2022, evento organizado pelo Observatório do Ensino Médio (UFPR), em parceria com o Grupo de Pesquisa: Estado, Política e Gestão da Educação (Unicentro). O evento teve por objetivo apresentar os dados levantados na pesquisa integrada entre os grupos, a partir do estudo da produção acadêmica sobre a BNCC por meio do levantamento organizado pelo pesquisador Professor Doutor Paulo Giareta (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS), e participaram da pesquisa acadêmicos, alunos da pós-graduação, mestres e doutores. Após um longo período de estudo e encontros que aconteceram de forma remota, os participantes da pesquisa puderam se reunir presencialmente para apresentar os dados levantados.

Para enriquecer ainda mais as discussões, o evento ainda contou com a ilustre participação do Professor Doutor Jefferson Mainardes (UEPG) e do Professor Doutor Paulo Giareta (UFMS), que se propuseram a dialogar e pensar coletivamente os caminhos da pesquisa.

Entre 2022 e 2023, outra pesquisa, intitulada *A apropriação da teoria de Pierre Bourdieu nas pesquisas que tratam das políticas públicas educacionais no Brasil e na Argentina – 2015-2022*, vinculada ao Grupo e realizada em Estágio de Pós-Doutorado em parceria com a *Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)*, Buenos Aires – Argentina e com seu Grupo de Pesquisa *Políticas Educativas en Perspectiva Comparada*, desenvolve um estudo que objetiva apresentar a contribuição e os limites da apropriação do referencial teórico-metodológico fundamentado na obra do filósofo e sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002).

Nesse quadro de muitas atividades, podemos observar que o Grupo é uma base fundamental para a formação na graduação e pós-graduação, contribuindo com estudo constante, participação em atividades de pesquisa coletiva, organização de eventos, e tudo isso forma o futuro docente e pesquisador.

Nesse breve relato, vale apontar o quantitativo de atividades realizadas.

Quadro 2 - Ações do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação (2013-2023)

Atividade	Quantitativo
Dissertações concluídas	22
Dissertações em andamento	6
Teses em andamento	4
Pós-doutorado em andamento	1
Atividades: Interface com a graduação/educação básica	39
Pesquisas coletivas realizadas	4
Produções: artigos, resumos, capítulos de livros	Média de 100

Fonte: elaboração própria.

REFERÊNCIAS

GRUTKA, M. **Os grupos de pesquisa que atuam no campo das políticas educacionais**: um estudo à luz da teoria de Pierre Bourdieu. Projeto de Pesquisa Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Unicentro, 2023.

MAINARDES, J. Grupos de Pesquisa de Política Educacional: análise da opinião de líderes. **Educação**, Unisinos, v. 26, 2022.

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, n.1. p.53-68, jan./jun.2012.

ESTADO E HEGEMONIA: CATEGORIAS GRAMSCIANAS E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Elem Lustosa⁴

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação no contexto de qualificação de uma tese no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicentro (PR).⁵

Ao longo da trajetória acadêmica, dedicamo-nos aos estudos de Antonio Gramsci⁶, e esse processo foi se desenvolvendo diante de leituras de intelectuais que se dedicam a esse importante teórico, considerado um clássico para os estudos em Educação.

A partir desses estudos, delineamos um problema de pesquisa que começou ganhar forma: Quais as principais categorias gramscianas são mais comumente utilizadas nas pesquisas com abordagens críticas da Educação?

Para iniciar, partimos de uma indagação bastante importante: o que entendemos por pesquisa crítica em Educação? Gramsci tinha um posicionamento político e uma pesquisa crítica é aquela que contempla esse posicionamento, que traz a relação do contexto da Educação com a conjuntura da sociedade, que considera a materialidade, além de ser uma

⁴ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – PPGE/UNICENTRO. Membro do Grupo de Pesquisa: Estado Políticas e Gestão da Educação – *e-mail*: lustosaelem@gmail.com.

⁵ Trabalho de Doutorado orientado pela Professora Doutora Michelle Fernandes Lima no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – PPGE/UNICENTRO - localizado na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, História e Organização da Educação Brasileira Educacionais.

⁶ Gramsci nasceu em 1891 na Itália, foi co-fundador do Partido Comunista e grande teórico da linha marxista, com vasta produção histórica e crítica sobre questões da sociedade. Grande parte da sua teoria foi escrita durante sua prisão, inclusive uma de suas obras mais expressivas, *Os Cadernos do Cárcere*, com início em 1929.

pesquisa que garante rigor teórico e metodológico; isto é, uma pesquisa séria, entre outras questões que trabalharemos ao longo do texto. Portanto, Gramsci é um autor crítico que buscava a revolução por meio de uma teoria extremamente rigorosa, que dá embasamento para a ação da sociedade. Quando nos referimos à palavra *rigor*, não estamos nos reportando a uma teoria rígida, mas ao rigor no sentido metodológico do seu pensamento, pois Gramsci foi minucioso ao escrever sobre a reforma intelectual e moral, sobre a vontade coletiva, sobre o Estado, a Hegemonia, a política e a guerra de movimento e posição, e isso fornece elementos para compreender que o autor buscava a ação do homem na sociedade.

Questão do "homem coletivo" ou do "conformismo social!".
Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a "civilização" e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (Gramsci, p. 23, 2011).

Nesse sentido, o autor pensava coletivamente sobre a sociedade. Além disso, não descolou sua teoria do contexto histórico, nem tampouco deixou de lado a importância da educação para as pessoas.

Para seguir nossa trajetória de estudos e pesquisas, uma das primeiras ações para o trabalho foi consultar o Mapa Bibliográfico de Gramsci no Brasil nas edições de 2016 e 2019, coordenadas pelo Professor Giovanni Semeraro, a partir de pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação – NuFiPE publicado no site da *International Gramsci Society* (IGS/BRASIL). A partir do mapa, foi possível entender que existem produções sobre Gramsci em diversas áreas do conhecimento:

Ressaltamos que durante a pesquisa sobre a produção bibliográfica de Gramsci no Brasil, levantamos algumas observações que, em conjunto, poderão oferecer pistas relevantes sobre a influência do pensamento de Antonio Gramsci no Brasil e nos possibilitar estabelecer relações com o aumento ou diminuição dos trabalhos voltados para a obra de Gramsci em determinada época, estado, região etc. (Semeraro, 2019, p. 06).

O Mapa Bibliográfico de Gramsci no Brasil aponta uma grande produção relacionada ao teórico italiano, uma vez que ele é utilizado em diversas áreas, como história, ciências sociais, educação, serviço social, entre

outras. Essa produção conta com livros e coletâneas, capítulos de livros, artigos ou ensaios e teses e dissertações.

O Quadro 01 apresenta, até 2019, o número de publicações no Brasil das diversas áreas citadas:

Quadro 01 – Mapeamento Bibliográfico de Gramsci no Brasil: um comparativo das publicações de 2016 a 2019.

Número de publicações	Livros	Capítulos de livros	Artigos ou ensaios	Teses defendidas	Dissertações defendidas
2016	112	229	365	171	337
2019	142	328	583	222	425
Total	1214 publicações				

Fonte: Organizado pela autora com base em Semeraro (2016 e 2019).

Segundo o Quadro 01, a produção relacionada à teoria gramsciana aumentou entre pesquisadores brasileiros, considerando, também, que ela é uma perspectiva utilizada como aporte teórico e metodológico. Como nosso foco de pesquisa é a Educação, destacamos que a teoria gramsciana permeia uma área de pesquisa muito importante para abordagens marxistas, que é a linha de estudos que seguimos.

Segundo pesquisa de pós-doutoramento de Jacomini (2022, p. 37), sobre o uso do pensamento gramsciano em trabalhos de mestrado e doutorado, no período de 2000 a 2010, com base no Banco de Tese da CAPES, “no recorte da pesquisa de pós-doutorado, investigamos de forma qualitativa os usos de conceitos e ideias gramscianos a partir da leitura integral das 32 teses e dissertações que indicaram Antonio Gramsci como referencial teórico nos resumos”. A partir desses estudos e da participação em eventos relacionados ao conhecimento gramsciano, entendemos que ele realmente é um autor clássico bastante utilizado na Educação.

Assim, traçamos nosso objetivo desta pesquisa, que é *identificar as principais categorias e conceitos gramscianos mais comumente utilizados, a partir de autores que já estudam Gramsci nas áreas da pesquisa em Educação.*

Para iniciar as discussões, partimos de algumas aproximações do nosso objeto de pesquisa, para posteriormente trazermos estudiosos gramscianos e suas reflexões sobre a teoria gramsciana.

2 CATEGORIAS GRAMSCIANAS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A escolha de Gramsci foi justamente porque ele nos aproxima de uma discussão da realidade complexa e contraditória, e nos instiga a desenvolver um referencial atual que ajuda a contextualizar nossa própria vivência enquanto pesquisadores. Além disso, ela está ligada à própria postura enquanto investigadores frente à realidade e as contradições que ela apresenta. Não é uma escolha neutra.

Para tanto, buscamos leituras e falas de pesquisadores para identificar as principais categorias e conceitos gramscianos a partir de autores que já estudam Gramsci nas áreas da pesquisa em Educação, buscando, assim, mapear algumas das categorias.

Entre as referências selecionadas, destacamos: a) *Filosofia, Política e Educação: leituras de Antonio Gramsci* (2014) e *Antonio Gramsci Escritos Escolhidos- 1915-1920* (2022), de **Anita Helena Schlesener**; b) *O Outro Gramsci* (1996), de **Edmundo Fernandes Dias**; c) *Dicionário Gramsciano*⁷ (2017), de **Guido Liguori e Pasquale Voza**; d) *Antonio Gramsci e a Pesquisa e Política Educacional* (2022), de **Márcia Aparecida Jacomini**; e e) *Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes?* (2018) e o *Vídeo Gramsci e o Estado Capitalista* (2021), *Democracia e Hegemonia* (2012) de **Virgínia Fontes**. Os autores e obras estão destacados no Quadro 02.

⁷ O *Dicionário Gramsciano* é uma obra de referência que explora e analisa os conceitos, ideias e terminologia associados ao pensamento do filósofo, político e teórico italiano Antonio Gramsci (1891-1937). A importância do *Dicionário Gramsciano* reside na compreensão aprofundada das ideias de Antonio Gramsci e na sua aplicação prática nos campos político, educacional e cultural. Ele foi organizado por Guido Liguori e Pasquale Voza em 2017.

Quadro 02 - Autores que trabalham as categorias gramscianas

Autores	Obras
Anita Helena Schlesener	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Filosofia, Política e Educação: leituras de Antonio Gramsci (2014); ➤ Antonio Gramsci Escritos Escolhidos – 1915-1920 (2022).
Edmundo Fernandes Dias	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O Outro Gramsci (1996).
Guido Liguori e Pasquale Voza	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dicionário Gramsciano (2017).
Márcia Aparecida Jacomini	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Antonio Gramsci e a Pesquisa e Política Educacional (2022).
Virgínia Maria Gomes de Mattos Fontes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes? (2018); ➤ Verbete “Democracia e Hegemonia” (2012); ➤ Vídeo: Gramsci e o Estado Capitalista com Virginia Fontes (2021): https://www.youtube.com/watch?v=OvZOTgpNHaw&t=3897s

Fonte: Organizado pela autora (2023).

Iniciamos com o *Dicionário Gramsciano* (Liguori; Voza, 2017), por se tratar de uma obra bastante utilizada, organizada a partir de diversos autores e de estudos rigorosos do pensamento de Gramsci. Assim, percebemos que é uma obra essencial que oferece definições e contextualizações dos termos e conceitos gramscianos, facilitando uma compreensão profunda da filosofia do autor.

Como hipótese, selecionamos previamente algumas categorias que acreditamos serem utilizadas nas pesquisas em Educação: **hegemonia, Estado, sociedade civil, filosofia da práxis e intelectuais**. Após a pesquisa, entendemos que, em termos quantitativos, elas são citadas expressiva vezes, uma vez que permeiam vários trechos de Gramsci no Dicionário, conforme destacamos no Quadro 03.

Quando 03 – Categorias *versus* o número de vezes citadas no Dicionário Gramsciano

Categoria	Número de vezes citadas
Estado	1.528
Intelectuais	1.118
Hegemonia	712
Filosofia da práxis	479
Sociedade civil	355

Fonte: Organizado pelas autoras (2023).

Diante dessa busca inicial, percebemos que a palavra/categoria Estado é umas das mais representadas no Dicionário. É importante refletir que apenas o número de vezes em que a palavra aparece não transforma o conceito em categoria, mas como temos trabalhado com leituras das obras do próprio Gramsci no Grupo de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação, percebemos que ela está presente como norte das discussões críticas do autor.

Nesse sentido, observamos que o conceito de Estado é bastante recorrente na teoria gramsciana, além de estar intrinsecamente ligado a outra categoria que aparece muito forte na teoria gramsciana, que é hegemonia. Nesse momento da pesquisa, entendemos que, das categorias elencadas previamente como hipótese, Estado e hegemonia caminham juntos, e é por esse motivo que este artigo foca esses conceitos.

Na obra *Antonio Gramsci e a Pesquisa e Política Educacional*, de Márcia Aparecida Jacomini (2022), é realizado um exame do impacto das ideias de Gramsci no campo da pesquisa educacional e na formulação de políticas educacionais, destacando seu legado duradouro no entendimento das dinâmicas educacionais. Nesse sentido, a autora cita o conceito de Estado:

O conceito de Estado no pensamento gramsciano está mais diretamente vinculado aos conceitos de hegemonia e de intelectual. Para a formulação deste conceito, Gramsci dialogou com a concepção de Estado na tradição marxista e analisou uma realidade que não podia ser compreendida em sua complexidade, se o Estado for apenas entendido como um aparelho governamental (executivo, legislativo, judiciário, exército), à medida que nas sociedades ocidentais há um conjunto de organizações que concorre para dar forma à

atuação do Estado e que cumpre papel importante na construção e manutenção da hegemonia da classe dominante (Jacomini, 2022, p. 69).

No pensamento de Antonio Gramsci, o conceito de Estado desempenha papel central em sua análise das relações de poder e da luta política na sociedade. Gramsci desenvolveu uma visão ampla e complexa do Estado, que vai além da compreensão convencional do termo, influenciada por sua leitura crítica do marxismo clássico.

Assim, o Estado é um campo de luta política e ideológica, em que diferentes grupos e classes sociais competem pelo controle da hegemonia e da direção da sociedade. A luta pelo poder político é, portanto, inseparável da luta pelo controle da cultura, da educação e da opinião pública.

O texto de Virgínia Fontes, *Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes?* (2018), aborda a questão de como o Estado penetra espaços da vida social, isto é, a sociedade civil:

Gramsci analisou o que é como se organiza o Estado capitalista, considerando-o como integrando uma totalidade não mecânica, mas sim relacional e complexa (“orgânica”). Ele recusa – a meu ver corretamente – toda cisão entre base e superestrutura, colocando-se diante da real complexidade de explicar o processo da dominação capitalista considerando não apenas o predomínio econômico, mas também o domínio político e ideológico, pensados em sua correlação com as lutas de classes, abertas ou moleculares (Fontes, 2018, p. 220).

Virgínia Fontes também traz uma discussão bastante consistente sobre o Estado no vídeo *Gramsci e o Estado Capitalista* (2021):

Nas sociedades capitalistas mais desenvolvidas, o Estado não reside apenas na sua institucionalidade estrita, ou seja, ele tem raízes e trincheiras para além dessa institucionalidade, portanto não basta tomar o Estado para garantir que é possível alterar as relações sociais que o sustentam, é necessário um trabalho mais completo (Fontes, 2021).

Esse é um ponto-chave para a interpretação da obra de Gramsci, a discussão do conceito de Estado e a presença da sociedade civil, que compreende instituições para além do Estado.

O Estado está entre um dos conceitos mais utilizados nas pesquisas e, ainda, observamos que, em trabalho já publicado (Lustosa, 2017, p. 78), “para Gramsci a ampliação seria uma como uma extensão sem limites, isto é, o Estado e a sociedade civil perpassam e permeiam um ao outro”. O uso do termo *Estado ampliado*, não foi cunhado por Gramsci, mas é muito difundido em seu nome.

O conceito de Estado ampliado pode gerar equívocos, porque todo Estado é ampliado, uma vez que é constituído da articulação da sociedade política e sociedade civil. Contudo, o que ocorre é a divisão, pois na estrutura do Estado, para o liberalismo, ele é entendido como o aparato do governo, e a sociedade civil como espaço da economia, uma divisão que o liberalismo faz para separar política de economia. Gramsci não faz essa divisão, uma vez que, na medida em que se separa Estado como aparato de governo e sociedade civil como o mercado, gera-se uma série de mecanismos que o liberalismo desenvolve para a dominação como estrutura de controle e ideológica. Para Gramsci, a ampliação seria uma extensão sem limites; isto é, o Estado e a sociedade civil perpassam e permeiam um ao outro.

Estudiosos da sua obra começaram a adotar o termo quando se aborda o contexto do Estado. Uma das primeiras autoras a utilizar a ampliação do Estado foi *Christinne Buci-Glucksmann*, em seu livro *Gramsci e o Estado* (1980). A autora usa o seguinte trecho de Gramsci para falar da ampliação do Estado:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativa-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção) (Gramsci, 2011, p, 144).

Logo Buci-Glucksmann (1980, p. 98) usa o termo ampliado para designar a fórmula de Gramsci para Estado: “a ampliação do Estado passa, portanto, por uma incorporação da hegemonia e de seu aparelho de Estado”. Gramsci caracteriza o Estado como a união da sociedade política com a sociedade civil, pois a sociedade civil incorpora o Estado em sua forma de atuar.

É sobre as relações sociais que o Estado se constitui, e assim, criam-se as políticas públicas, e dentre elas, as políticas educacionais. “O Estado é além do aparelho governamental, também o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil” (Gramsci, 1991, p. 147). Assim, o Estado, na concepção de Gramsci, significa “a sociedade civil mais sociedade política, isto é, hegemonia revestida de coerção” (Gramsci, 1991, p. 149).

Apontamos como observação a utilização do termo *Estado ampliado*, que é um dos conceitos mais citados e, assim, percebemos a importância em estudar a teoria gramsciana e buscar entender suas apropriações. Os desafios da leitura de Gramsci são evidentes, por ser uma obra fragmentada e pelas questões advindas da tradução.

Destacamos, também, a importância da sociedade civil dentro da análise do Estado. Gramsci amplia o conceito de sociedade civil para incluir todas as instituições não governamentais que desempenham papel na formação da consciência e das ideias das pessoas. Isso engloba desde organizações religiosas, sindicatos e partidos políticos, até os meios de comunicação, a educação e a cultura em geral.

Na concepção gramsciana, existe uma relação de forças entre a sociedade civil e a sociedade política, uma relação que é orgânica e faz com que elas interajam de forma dialética. Schlesener (2001, p. 75) comenta sobre o perigo desta separação:

Ao dissociar sociedade política de sociedade civil e gerar a crença de que a primeira cuida das coisas públicas e a segunda se constitui como o espaço do privado, oculta-se o verdadeiro papel do Estado e os mecanismos de dominação que se concretizam por meio das relações de livre mercado.

O modelo liberal do pensamento gramsciano faz justamente essa separação, afirmando que Estado é igual à sociedade política mais a sociedade civil, sem levar em consideração que essa é uma visão mecânica, e não quer dizer o que Gramsci pontuava sobre o modelo de Estado, que não é somente a soma das duas instâncias, mas entender as relações que permeiam a sociedade civil e política.

No dicionário gramsciano, o conceito de Estado abrange não apenas as instituições governamentais, mas também a sociedade civil e as relações de poder e hegemonia que permeiam toda a estrutura social. O Estado é

compreendido como um terreno de luta política e cultural, em que diferentes grupos buscam exercer influência e determinar os rumos da sociedade.

A partir do conceito de Estado em Liguori e Voza (2017, p. 516), refletimos:

Partindo da tradição marxista e tendo superado algumas ambiguidades da juventude devidas à influência de Gentile, G. afirma que “o Estado *ut sic* não produz a situação econômica, mas é a expressão da situação econômica”, se bem que – acrescenta – “se pode falar do Estado como agente econômico, uma vez que, de fato, o Estado é sinônimo de tal situação” [...] O Estado é, como se lê no Q 12, 1, 1.518 [CC, 2, 20], um dos “dois grandes ‘planos’ superestruturais”, sendo o outro a “sociedade civil” (que G. entende como o “conjunto de organismos vulgarmente denominado ‘privados’”, prepostos “à função de ‘hegemonia’”).

Uma leitura mais revolucionária e radical há de considerar o próprio Gramsci e sua concepção de Estado. Assim, na obra *Filosofia, Política e Educação: leituras de Antonio Gramsci*, Anita Helena Schlesener (2014, p. 49) afirma que toda “a base da sua reflexão é retomada na unidade entre economia, política e filosofia”, e que essa relação explica a posição de Gramsci a respeito da questão do método.

O Estado é mais do que apenas uma instituição governamental ou um aparato repressivo nas mãos da classe dominante. Gramsci reconhece que o Estado desempenha papel importante na manutenção da ordem e na perpetuação das relações de classe, mas também vai além disso, considerando-o como estrutura complexa de instituições políticas, sociais e culturais que funcionam como forma de organização e controle da sociedade.

Gramsci comenta sobre essa ampliação em uma carta escrita a Tatiana, em 7 de setembro de 1931, descrita no Volume 2 das Cartas do Cárcere:

O projeto de estudo que fiz sobre os intelectuais é muito amplo e, na realidade, não acredito que existam na Itália livros sobre este tema. Existe, por certo, muito material erudito, mas disperso num número infinito de revistas e arquivos históricos locais. Por outro lado, eu **amplio** muito a noção de intelectual e não me limito à noção corrente, que se refere aos grandes intelectuais. Este estudo também leva a certas determinações

do **conceito de Estado**, que, habitualmente, é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento), e não como **um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil** (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.), e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais (Ben. Croce, por exemplo, é uma espécie de papa laico e é um instrumento muito eficaz de hegemonia ainda que vez por outra possa divergir deste ou daquele governo, etc.). (Gramsci, 2005, p. 84, grifos meus).

Nessa carta de Gramsci para Tatiana, sua cunhada, ele utiliza o termo *ampliar* para o conceito de intelectual, afirmando que *certas determinações* poderiam ser usadas para o conceito de Estado. É nesse sentido que Schlesener (2001, p. 62-63) explica o Estado e suas relações na concepção gramsciana:

Sociedade política e sociedade civil não podem ser entendidas como instâncias dicotômicas e que por elas se separe a coerção do consenso: entre sociedade política e sociedade civil há uma integração dialética de funções. A noção gramsciana de Estado inclui em sua estrutura a sociedade civil e é por meio da articulação entre coerção e consenso que o Estado dirige a sociedade e concretiza o seu papel "educador", realizando a hegemonia da burguesia, de modo que falar da construção de um projeto socialista por etapas, no interior da sociedade civil, opondo-a à sociedade política, significa refletir e atuar no contexto da estrutura de dominação vigente, sem conhecer e questionar sua natureza.

Assim, a relação do Estado é muito maior do que sua divisão em sociedade política e civil; é uma relação de forças, também é também cultural, pois o modelo liberal da leitura gramsciana faz manter essa divisão para dificultar a luta pela hegemonia.

Saviani (2010, p. 13), ao tratar o Estado em Gramsci, faz a seguinte abordagem: "o termo 'Estado' exprime, portanto, a unidade dialética entre sociedade política e sociedade civil. Ou seja, a união orgânica entre as funções de dominação e de hegemonia". Por isso, da mesma forma, Schlesener (2014, p. 52), ao abordar o conceito de hegemonia em Gramsci, relata que é essencial entender como funciona a natureza do Estado

moderno e como se desenvolvem as relações de força: “Para avaliar a densidade política da noção de hegemonia é preciso entender a estrutura do Estado moderno, o modo como ele se apresenta e atua a fim de consolidar e manter o poder instituído”.

Del Roio (1998, p. 117), ao abordar a revolução socialista, também comenta a interconexão entre Estado e sociedade civil:

Esse é o momento histórico necessário para que se aplane o caminho daquilo que Gramsci chamava de “sociedade regulada”, na verdade um eufemismo para comunismo, quando sociedade civil e Estado político se encontrariam numa única dimensão da vida social e realizar-se-ia o “humanismo integral” de uma humanidade inteiramente historicizada.

Percebemos que não é adequado fragmentar os conceitos gramscianos e colocá-los em qualquer lugar, pois quando realizamos uma investigação, é recomendável fazer a articulação entre no conjunto das relações sociais.

Schlesener (2014) examina as interconexões entre filosofia, política e educação a partir da perspectiva de Gramsci, destacando como suas ideias continuam pertinentes nos debates contemporâneos sobre educação e sociedade. Assim, entendemos que o conceito de Estado está ligado ao conceito de hegemonia.

Segundo Schlesener (2014, p. 51),

A noção de hegemonia pode ser encontrada explícita ou implicitamente em vários momentos dos Cadernos a propósito da análise de situações históricas diversas, que vão desde a consideração da Revolução Francesa até a ascensão do fascismo na Itália. Uma das definições mais conhecidas é a do parágrafo 24 do Caderno 19 na análise da correlação de forças presente na Revolução burguesa italiana: "a supremacia de um grupo social se manifesta de duas maneiras: social é dominante dos grupos adversários que tende a 'liquidar' ou a submeter inclusive com a força armada e é dirigente dos grupos afins e aliados".

O conceito de hegemonia consolida-se com direção intelectual e moral, e é um processo que ocorre pela coerção ou pela associação dos valores da classe dominante sobre o senso comum. Ainda, o Estado moderno consolida essa questão “para avaliar a densidade política da noção de

hegemonia é preciso entender a estrutura do Estado moderno, o modo como ele se apresenta e atua a fim de consolidar e manter o poder instituído” (Schlesener, 2014, p. 52).

Em outra obra de Anita Schlesener, intitulada *Antonio Gramsci Escritos Escolhidos (1915-1920)*, a autora apresenta uma seleção dos escritos políticos de Gramsci, permitindo aos leitores mergulharem nas origens de suas ideias, fundamentais para entender seu desenvolvimento intelectual. Nessa obra, a autora traz falas de Gramsci sobre o Estado no sentido estrito:

A característica do Estado liberal é a divisão dos poderes, isto é, o surgimento junto ao Parlamento de um poder judiciário que garanta a igualdade política dos partidos burgueses de governo, que impeça a determinados partidos no poder de servir-se do aparelho estatal para perpetuar as condições de sua permanência no poder (Schlesener, 2022, p. 69).

Na leitura de Antonio Gramsci, o termo *hegemonia* ganha uma conotação específica e *ampliada* em relação ao seu uso tradicional. Gramsci elaborou o conceito de hegemonia como parte fundamental de sua teoria da transformação social e política. Ao enfatizar a importância da hegemonia, ele mostrou como as ideias, valores e cultura podem ser usados como instrumentos de dominação pelas classes dominantes, indo além da simples análise baseada na força coercitiva do Estado.

O exercício "normal" da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública - jornais e associações, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (Gramsci, 2011, p. 95).

A hegemonia refere-se ao domínio exercido por uma classe social sobre outras, não apenas por meio do poder coercitivo (como a força do Estado), mas também por meio da influência cultural e intelectual. Essa influência cultural ocorre através da construção e disseminação de uma ideologia dominante, que é aceita não somente pela classe dominante, mas também pelas classes subalternas; ou seja, aquelas que estão subordinadas e não detêm o poder econômico e político.

A hegemonia é estabelecida e mantida pela classe dominante ao difundir suas ideias, valores, crenças e concepções de mundo através das instituições culturais e educacionais, da mídia, da religião e de outras esferas da sociedade. Essas ideias dominantes, por sua vez, moldam a consciência das pessoas, fazendo-as enxergar seus próprios interesses como convergentes com os interesses da classe dominante, mesmo que esses interesses possam, em realidade, ser conflitantes.

Hegemonia (sociedade civil) e divisão dos poderes. A divisão dos poderes e toda a discussão havida para sua efetivação e a dogmática jurídica derivada de seu advento constituem o resultado da luta entre a sociedade civil e a sociedade política de um determinado período histórico, com certo equilíbrio instável entre as classes, determinado pelo fato de que certas categorias de intelectuais (a serviço direto do Estado, especialmente burocracia civil e militar) ainda estão muito ligadas às velhas classes dominantes. Verifica-se assim, no interior da sociedade, aquilo que Croce define como o "conflito perpétuo entre Igreja e Estado", no qual a Igreja é tomada como representante da sociedade civil em seu conjunto (embora dela seja apenas um elemento cada vez menos importante) e o Estado como representante de toda tentativa de cristalizar permanentemente um determinado estágio de desenvolvimento, uma determinada situação (Gramsci, 2011, p. 235).

Nesse sentido, a hegemonia é a capacidade de uma classe dominante de exercer sua liderança não apenas através da coerção e do controle direto, mas também pela construção e disseminação de uma visão de mundo que seja aceita e internalizada pelas classes subalternas. A hegemonia opera por meio da dominação cultural, envolvendo a imposição de valores, crenças, normas e ideias que reforçam o *status quo* e a posição da classe dominante.

No texto *O Outro Gramsci*, de Edmundo Fernandes Dias (1996), podemos perceber uma visão sobre a hegemonia e sua relação com o Estado.

A identificação entre construção de um novo tipo de Estado e a realização de uma hegemonia não é uma construção artificial, elaborada por intelectuais, nem o produto de uma visão sectária de militantes. Cada modo de produção é uma maneira de resolver a materialidade, mas é, também, a construção das condições necessárias para tal. É a criação, rigorosamente falando, de uma nova racionalidade. Nesse sentido, o Estado (a

política concentrada das classes dominantes) nada mais faz do que criar um novo nexó psico-físico [sic] e potenciar a possibilidade da hegemonia, elemento de sua própria permanência como Estado (Dias, 1996, p. 33).

Nessa citação, o autor comenta que a hegemonia é um projeto político que constrói a identidade da classe hegemônica.

A autora Virgínia Fontes tem ampla produção sobre as categorias gramscianas. Em um de seus verbetes, *Democracia e Hegemonia*, ela aponta o conceito de hegemonia:

Originalmente uma categoria de uso militar, o conceito de hegemonia integra a tradição marxista e foi sistematizado por Antonio Gramsci em duas direções simultâneas: para explicar as formas específicas da produção e organização do convencimento em sociedades capitalistas e para pensar as condições das lutas das classes subalternas. O conceito apreende a dinâmica das lutas de classes sob a dominação burguesa, explicando a produção da conformidade social por meio da organização e atuação da sociedade civil, voltada para o convencimento, ao lado da persistência das formas coercitivas do Estado burguês (Fontes, 2012, p. 391).

No Dicionário Gramsciano (Liguori; Voza, 2017), *hegemonia* é um conceito central, que se refere ao poder da classe dominante de exercer controle não apenas por meio da coerção, mas também por meio da construção e disseminação de uma ideologia dominante que é internalizada pelas classes subalternas. A luta pela hegemonia é uma batalha cultural e ideológica essencial para a transformação social e política. Segundo o Liguori e Voza (2017, p. 722),

No que diz respeito ao significado que deve ser atribuído a "hegemonia", desde início (Q1, 44, 41), G. oscila entre um sentido mais restrito de "direção" em posição a "domínio", e um mais amplo e compreensivo de ambos (direção mais domínio). Com efeito, ele escreve que "uma classe é dominante em dois modos, isto é, é dirigente e dominante. E dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias". Portanto, uma classe desde antes de chegar ao poder pode ser dirigente e deve sê-lo: quando está no poder torna-se dominante, mas continua sendo também "dirigente".

A luta pela hegemonia é uma batalha ideológica, cultural e política constante, em que as classes subalternas podem resistir, contestar e buscar alternativas à ideologia dominante. Essa resistência pode acontecer por meio da construção de contra-hegemonias, ou seja, de visões de mundo alternativas que desafiam a ordem estabelecida.

Segundo Dias (1996), do ponto de vista gramsciano, a hegemonia não pode ser pensada instrumentalmente, como uma determinação mecânica, ou de forma abstrata, pois essas maneiras são restritivas.

Para nós, diferentemente, a questão central é o nexo entre a capacidade de construção de uma visão de mundo (Weltanschauung)⁸ e realização da hegemonia. A capacidade que uma classe fundamental (subalterna ou dominante) tenha de construir sua hegemonia, decorre da sua possibilidade de elaborar sua visão de mundo própria, autônoma. Esse processo de "construção da hegemonia", que ocorre no cotidiano antagônico das classes, decorre da sua capacidade de elaborar sua visão de mundo autônoma e da centralidade das classes. Essa centralidade, tomada como "síntese de múltiplas determinações", e não como um a priori lógico, como um "efeito da estrutura", é determinante no exercício da hegemonia (Dias, 1996, p. 09).

A classe dominante utiliza instituições culturais, como a educação, a mídia e a religião para propagar sua ideologia e moldar a consciência das pessoas. Ao fazer isso, a classe dominante pode estabelecer sua supremacia não apenas no plano político e econômico, mas também no campo cultural, influenciando profundamente a forma como as pessoas veem o mundo e concebem seus próprios interesses.

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de "hegemonias" políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma

⁸ Weltanschauung: 1. Concepção global, de caráter intuitivo e pré-teórico, que um indivíduo ou uma comunidade formam de sua época, de seu mundo, e da vida em geral. 2. Forma de considerar o mundo em seu sentido mais geral, pressuposta por uma teoria ou por uma escola de pensamento, artística ou política (Japiassú; Marcondes, 1996, p. 194).

determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária (Gramsci, 2014, p. 103-104).

A partir dessa citação, entendemos que a hegemonia está para além do poder do Estado e de uma classe sobre a outra, e por isso, Jacomini (2022, p. 117) cita:

Não há nos Cadernos do Cárcere uma definição acabada de hegemonia, Gramsci constrói o sentido deste termo de forma estreitamente vinculada aos temas e contextos históricos que analisa. A despeito disso, o conceito de hegemonia evoca diretamente o pensamento gramsciano e adquiriu compreensões e usos diversos entre seus intérpretes e, principalmente, entre aqueles que se apoiam em suas ideias para compreender e analisar a realidade.

A resistência à hegemonia ocorre quando as classes subalternas contestam as ideias e os valores impostos pela classe dominante e buscam suas próprias perspectivas e interesses. A luta pela hegemonia envolve a batalha pela supremacia cultural e ideológica, e não apenas a luta econômica ou política. Dessa forma, o conceito de hegemonia em Gramsci está intimamente ligado à compreensão das relações de poder e à análise da luta de classes em uma sociedade capitalista.

Como afirma Gramsci (2011, p. 95), no Q13,

O exercício "normal" da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública - jornais e associações, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados.

A hegemonia é, portanto, a combinação de força e consenso, fazendo com que as decisões do Estado sejam amparadas no consenso da sociedade civil.

Para Dias (1996, p. 13-14),

No **primeiro**, a classe existe objetivamente. Essa objetivação não se traduz necessariamente em existência política plena. Trata-se da estruturação econômica da sociedade, onde essa relação de forças, objetiva e independente da vontade dos homens, permite "estudar se na sociedade existem as condições necessárias e suficientes para a sua transformação, isto é, permite controlar o grau de realismo e de realização das diversas ideologias que nasceram no seu próprio terreno, no terreno das contradições que ela gerou durante o seu desenvolvimento". Um **segundo momento**, político, em que as classes vivem um processo econômico-corporativo, em que a classe está estreitamente limitada aos seus interesses específicos. Sua passagem à forma estatal é um processo pelo qual ela revela a necessidade de sair do seu isolamento e atuar nesse sentido. Trata-se de um processo de "avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e organização atingido [...] Finalmente, existe um **terceiro momento**: o da relação de forças militares. Também ele divisível em graus: o militar, em sentido estrito ou técnico-militar, e o grau político-militar. Momento que se cristaliza, principalmente, em duas situações limites: o da criação de um novo bloco histórico (a Revolução Francesa, a Revolução Russa) e a de libertação nacional (**grifos meus**).

Ainda há outro conceito ligada à hegemonia, que é *aparelho hegemônico*, explicado no Dicionário Gramsciano (Liguori; Voza, 2017), referindo-se às instituições que desempenham papel fundamental na disseminação da hegemonia de uma classe dominante sobre a sociedade como um todo. Mas o que seriam os aparelhos hegemônicos? De acordo com Liguori e Voza (2017, p. 76), Gramsci não responde essa questão explicitamente, mas dá pistas:

"Unidade do Estado na distinção dos poderes: o Parlamento, mais ligado à sociedade civil; o Poder Judiciário, entre Governo e Parlamento, representa a continuidade da lei escrita (inclusive contra o Governo). Naturalmente, os três poderes são também órgãos da hegemonia política, mas em medida diversa: 1) Parlamento; 2) Magistratura; 3) Governo. Deve-se notar como

causam no público impressão particularmente desastrosa as incorreções da administração da justiça: o aparelho hegemônico é mais sensível neste setor, ao qual também podem ser remetidos os arbítrios da polícia e da administração política". O aparelho hegemônico está ligado à articulação estatal propriamente dita. Mas o conceito de Estado integral ainda não parece plenamente operante. Ainda uma vez, "aparelho hegemônico", como no Q 1, 48, surge num contexto voltado à formação da opinião pública, certamente não deixada a um volátil "batalha de ideias", mas organizada por uma precisa estrutura.

Nesse sentido, entendemos que a dominação de uma classe sobre outra não é mantida apenas pela coerção e controle estatal direto, mas também por meio da construção de uma cultura e ideologia que reflete os interesses da classe dominante, e o aparelho hegemônico está ligado ao Estado.

No conceito de hegemonia, Gramsci descreveu a liderança intelectual e moral exercida por uma classe sobre outras, a qual é obtida por meio da persuasão, do consenso e da conformidade voluntária das massas com os valores e crenças da classe dominante. Os *aparelhos hegemônicos* são, portanto, os meios pelos quais a classe dominante molda a cultura e as ideias da sociedade para que elas estejam alinhadas com seus interesses.

Para a classe dominante manter sua posição de poder, é essencial conquistar e manter a hegemonia cultural, ganhando o apoio ativo das massas, que acabam adotando os valores e crenças da classe dominante como se fossem seus próprios interesses. Consequentemente, a luta pela transformação revolucionária exige uma batalha também no campo da cultura e da ideologia, além das lutas econômicas e políticas mais tradicionais. "Um 'aparelho' serve para criar um 'novo terreno ideológico', para afirmar uma 'reforma filosófica', uma 'nova concepção de mundo'" (Liguori e Voza, 2017, p. 77).

Nesse sentido, os estudos desses autores foram importantes para nos indicar as principais categorias que são mais comumente mencionadas, contempladas, apontadas e utilizadas em estudos não apenas na área da Educação, como em outras áreas.

Além disso, Gramsci apresenta uma concepção dialética da história em que ele reconhece a natureza complexa e dinâmica das relações sociais.

Assim, a mudança social ocorre por meio de um processo dialético no qual as contradições entre as classes e as ideias dominantes levam a transformações sociais e políticas. Portanto, consideramos que o conceito de Estado e Hegemonia estão ligados na teoria gramsciana, sendo duas categorias recorrentes nessa teoria.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras estudadas são cruciais para a compreensão das categorias de Antonio Gramsci, proporcionando uma visão abrangente de suas ideias e mostrando como foi possível constatar as categorias mais comumente utilizadas, que nesse caso, destacamos Estado e Hegemonia. É importante ressaltar que os estudiosos não substituem os textos originais de Gramsci, que são fundamentais para compreender a essência gramsciana.

Nesse sentido, as categorias de Gramsci ajudam a compreender as complexas relações de poder em uma sociedade, uma vez que Estado e hegemonia são fundamentais para entender as dinâmicas sociais, políticas e culturais em uma perspectiva marxista, especialmente no contexto das sociedades contemporâneas, além de serem amplamente discutidas por teóricos críticos que são amplamente utilizados na área da Educação.

Este estudo foi possível a partir de leituras realizadas dos autores que discutem atualmente Gramsci no Brasil, apresentados no conjunto de obras e autores do Quadro 02; dos estudos de escritos do próprio Gramsci, realizados no Grupo de Estudos Estado, Políticas e Gestão da Educação; da atuação ativa em eventos gramscianos; e ainda, da participação da orientadora na IGS Brasil⁹.

Assim, pudemos observar que os autores trabalham de forma bastante crítica e revolucionária, respeitando, de fato, o objetivo da obra de Gramsci. A escolha desses autores está ligada à nossa perspectiva teórica e metodológica, mas não significa, com isso, que não existam outras obras importantes. Contudo, para este trabalho, foram selecionados autores que consideram a vertente revolucionária para as categorias estudadas. Além disso, são estudiosos que, de fato, divulgam a obra de Gramsci na perspectiva crítica da Educação, alcançando nosso objetivo inicial, que era identificar as principais categorias e conceitos gramscianos mais comumente utilizados, a

⁹ Michelle Fernandes Lima atua como Secretária da IGS Brasil, na gestão 2022-2024.

partir de autores que já estudam Gramsci nas áreas da pesquisa em Educação.

REFERÊNCIAS

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci contra o Ocidente**. In: AGGIO, Alberto (Org.). Gramsci. A vitalidade de um pensamento. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

DIAS, Edmundo. Fernandes. **Gramsci no Brasil: o rabo do diabo**. In: DIAS, Edmundo Fernandes. O Outro Gramsci. São Paulo: Xamã, 1996.

FONTES, Virgínia. **Gramsci e o Estado Capitalista**. Curso Nacional de Formação dos Centros Socialistas – Centro Socialista, 31 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OvZOTgpNHaw&t=3897s>>. Acesso em 23 de out. de 2023.

FONTES, Virgínia. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes? **Revista outubro**, n. 31, 2º semestre de 2018.

FONTES, Virgínia. Verbetes **Democracia e Hegemonia** In: CALDART, Roseli Salete (orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro-São Paulo; EPSJV-Expressão Popular. pp 190-198; pp. 389-395. 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia: A filosofia de Benedetto Croce. Volume 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel Notas sobre o Estado e a Política. Edição Carlos Nelson Coutinho. Volume 3, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Edição Carlos Nelson Coutinho. Volume 2 (1931-1937), Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**, 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

JACOMINI, Márcia, Aparecida. **Antonio Gramsci e a pesquisa educacional**. São Paulo: Alameda, 2022.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Orgs). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LUSTOSA, Elem. **O conceito de estado em Gramsci e suas apropriações nas pesquisas sobre Políticas Educacionais**. Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Gramsci e a Educação no Brasil**: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. A Internacional Gramsci Society do Brasil (IGS/Brasil) 2010. Disponível em: [http://www.igsbrasil.org/biblioteca/artigos/material/1447190212-](http://www.igsbrasil.org/biblioteca/artigos/material/1447190212-Demerval_Saviani.pdf)

[Demerval_Saviani.pdf](http://www.igsbrasil.org/biblioteca/artigos/material/1447190212-Demerval_Saviani.pdf). Acesso em: 20 abr. 2023.

SCHLESENER, Anita. Helena. **A recepção de Gramsci no Brasil a interpretação no contexto do PCB nos anos 60**. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital do UFPR, 2001.

SCHLESENER, Anita. Helena.; SCHLESENER, Ana. Paula. **Antonio Gramsci: escritos Escolhidos (1915-1920)**. Lutas Anticapital: São Paulo, 2022.

SCHLESENER, Anita. Helena. **Filosofia, Política e Educação: leituras de Antonio Gramsci**. Curitiba: UTP, 2014.

SCHLESENER, Anita. Helena. Filosofia da práxis e tradutibilidade: notas a partir do pensamento de Gramsci. **Revista Novos Rumos** V. 59, nº 1, p. 79-91. Marília: jan-jun, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/13452/9300>. Acesso 05 de mai. de 2023.

SEMERARO, Giovanni (Coord.). **Mapa Bibliográfico de Gramsci no Brasil**. 2016. NUFIFE, Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação. Disponível em: <http://igsbrasil.org>>. Acesso em 20 de abr. de 2023.

SEMERARO, Giovanni (Coord.). **Mapa Bibliográfico de Gramsci no Brasil**. 2019. NUFIFE, Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação. Disponível em: <http://igsbrasil.org>>. Acesso em 20 de nov. de 2023.

APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA: CONTRIBUIÇÕES DE ANTONIO GRAMSCI PARA O ESTUDO DO EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Jussara de Fátima Ivanski Ruppel

INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHE), a presença deles nas políticas educacionais e como contribuem com o empresariamento da educação. Esses estudos emergem de minha trajetória de pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)¹⁰ da Unicentro, sob orientação da Professora Dr^a Michelle Fernandes Lima, dentro da linha de Pesquisa Políticas Educacionais, História e Organização da Educação. Apresentei, em 2023, a pesquisa intitulada *Aparelhos Privados de Hegemonia e o Processo de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Estado do Paraná*, que muito contribuiu para este artigo, já que minha trajetória tratou de investigar os APHE e principalmente propiciar aprofundamento nos estudos em Gramsci¹¹, que foi autor de base.

Ao longo desse processo, como forma de ampliar os aportes teórico e epistemológico que subsidiaram meus estudos como pós-graduanda, integrei-me ao Grupo de Pesquisa Estado Política e Gestão da Educação (EPGE) no ano de 2020. Nesse grupo, desenvolvemos estudos em duas vertentes, uma delas dentro do aporte gramsciano, bem como estudos e leituras de outras pesquisas, nas quais identificamos que, nas políticas educacionais, há uma disputa de projetos societários, e por sua vez, projetos

¹⁰ O Grupo de pesquisa: Estado, Política e Gestão Educacional foi criado em 2013, e reúne professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Unicentro), professores da Unicentro (Irati e Guarapuava), além de alunos da graduação e da pós-graduação (UNICENTRO, s.d.).

¹¹ Antônio Gramsci nasceu em 23 de janeiro de 1891 em Ales, e faleceu em 37 de abril de 1937. Foi um teórico marxista e um dos fundadores do partido comunista da Itália. Ficou grande parte de sua vida preso, onde escreveu *os cadernos do Cárcere*, que foram publicados postumamente. Maiores informações em: <https://www.boitempoeditorial.com.br/autor/antonio-gramsci-696>.

de educação.

As contribuições de Antonio Gramsci auxiliam na compreensão de que nos situamos em um modelo de Estado considerado pelo filósofo como integral, ou seja, na junção da sociedade política com a sociedade civil, e os APHE estão na sociedade civil, sendo, portanto, o Estado. Essa configuração permite que esses APHE, entendidos enquanto institutos, associações, Organizações não governamentais (Ong), igrejas, partidos políticos, participem das políticas em torno da educação, buscando a ascensão do grupo ao qual pertencem.

Portanto, ao celebrar dez anos de existência do Grupo Grupo de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE), apresento importantes elementos que permitem refletir sobre as Contribuições de Antônio Gramsci para o Estudo do empresariamento da Educação, por meio de seus escritos, nos *Cadernos* e *Cartas do Cárcere*. Nesses escritos, o autor aborda o conceito de Estado, sociedade civil e aparelhos privados de hegemonia¹², na compreensão de que as políticas educacionais são resultado do modelo de Estado, considerado ampliado, entendido na junção da sociedade política com a sociedade civil.

Diante disso, em um movimento de entender o que Gramsci nos oportuniza compreender por APHE, trazemos as considerações do que são eles, como se constituem dentro do modelo de Estado, e em seguida, contribuimos para entender o envolvimento desses APHE nas políticas educacionais.

Esta pesquisa tem o caráter de ampliar o debate sobre os APHE no contexto educacional, com destaque para a legitimidade dada à presença desses agentes, oportunizada pelo modelo de Estado brasileiro de cunho neoliberal, principalmente em torno da organização das políticas educacionais. Outro ponto de atenção é promover um aprofundamento dos

¹² “A palavra ‘hegemonia’ vem de um verbo grego que significa dirigir, guiar, conduzir. Gramsci usa esse termo não só no sentido tradicional que salienta principalmente a dominação, mas no sentido originário da etimologia grega (‘direção’, ‘guia’). Gramsci toma esse termo de Lênin, que o usou em 1905 justamente para indicar a função dirigente da classe operária na revolução democrático- burguês” (GRUPPI, 2001, p. 94).

estudos voltados às políticas públicas relacionadas à educação. Pretendemos contribuir com a construção de novos olhares e análises em nível micro e macro sobre a temática, promovendo reflexões acerca das interferências do modelo neoliberal na educação como forma de privatização.

Este capítulo vem somar com os estudos já finalizados da minha dissertação, a fim de aprofundar o debate sobre os APHE no âmbito da educação. Todavia, não há pretensão de esgotar o assunto, mas possibilitar o debate envolvendo os APHE, permeando diálogos para que possamos construir uma educação emancipadora, e que não venha a ser um aparelho ideológico direcionado pela classe burguesa.

Com base nisso, é oportuno trazer ao conhecimento do leitor que este estudo se soma a outros na área da educação, com o intuito de fazer um alerta sobre a privatização da educação, a qual vem ocorrendo mediante a atuação dos APHE. Tais APHEs, organizados, encontraram campo fértil em todos os níveis e modalidades educacionais, desenvolvendo a educação para a ascensão de sua classe. A seção a seguir procura discorrer sobre os conceitos de APHE dentro dos conceitos de Gramsci.

O QUE SÃO APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA NA VISÃO GRAMSCIANA

Aparelhos Privados de Hegemonia (APHE) configuram uma importante categoria, principalmente por eles se mostrarem protagonistas na organização e direcionamento das políticas educacionais, conforme estudos recentes de Ruppel (2023). Diante disso, surge a questão: o que são aparelhos privados de hegemonia? Na acepção gramsciana, podem ser entendidos como

As fundações, os institutos e as organizações empresariais compõem os aparelhos privados de hegemonia na concepção gramsciana que proliferaram nas primeiras décadas do século XXI para expandir, em larga escala e territorialmente, um certo tipo de sociabilidade burguesa que levou à mercantilização e mercadorização da educação escolar e seus sistemas de ensino, como estratégia de conformação da classe trabalhadora aos interesses do capital internacional. As formas de dominação burguesa empresarial, no contexto histórico, social, político e econômico das relações sociais do modo de produção capitalista, sob o comando do capital financeiro, é fenômeno

que toma vulto expressivo (Farias, 2021, p. 736).

Para Gramsci (2006, p. 320) “a realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico”. Com o intuito de entender melhor o que foi colocado por Gramsci, cada novo aparelho hegemônico criado traz consigo uma nova filosofia, uma nova concepção, novas ideologias e, portanto, direciona uma nova reforma na consciência e nos métodos de conhecimento.

Esses APHE estão situados em um modelo de Estado definido por Gramsci como integral. Nesse modelo, o Estado, além de seu aparato repressivo, sociedade política, utiliza a sociedade civil, formada por sindicatos, igrejas, escolas, mídias: sua união contempla o Estado.

A noção de Estado pensada por Antonio Gramsci, dotado de poder, independente e unitário, nasceu na segunda metade do século XV, na França, Inglaterra e Itália. Em sua produção teórica, o filósofo Gramsci deu uma nova conotação, a partir de sua experiência histórica, baseando-se nos conceitos de revolução, democracia e hegemonia, colocados ao longo dos *Cadernos do Cárcere*, ampliando as ideias de Marxistas (Schlesener, 2001).

Esse modelo de Estado pensado por Gramsci, denominado integral, dialoga com o pensamento marxista, e tem como base a estrutura social italiana. Para o filósofo, Estado integral, ou unificado, dentro do conceito revolucionário, é entendido na dialética entre sociedade política e civil, enquanto o próprio Estado.

Lustosa (2016, p. 44) enfatiza que o “Estado a que Gramsci se refere é uma unidade entre o econômico, o político e o cultural, uma vez que a sociedade civil também é Estado” não havendo divisão nesses entes. A partir desse modelo, determinados grupos tendem a difundir suas ideias, conforme enfatizado por Coutinho (1992). O autor aponta que

O Estado unificado, entendido como, sociedade política e sociedade civil, tem a função de substituir o papel de protagonistas dos processos de transformação e o de assumir a tarefa de dirigir politicamente as próprias classes economicamente dominantes. [...] esses grupos têm a função de domínio e não de direção: ditadura sem hegemonia. A hegemonia será de uma parte do grupo social sobre o conjunto do grupo, não deste sobre outras forças a fim de potencializar o

movimento (Coutinho, 1992, p. 126).

Nesse Estado pensado por Gramsci, há o emprego dos termos “coerção e consenso”, ou seja, o Estado utiliza-se, ora da coerção, ora do consenso para conduzir as massas” (Coutinho 2011, p. 208), e manter o processo hegemônico. Portanto, “Estado é o lugar em que ocorre a luta por consensos travada entre as classes sociais, com o intuito de se manter ou conquistar a hegemonia” (Sakata, 2018, p. 22). Diante disso,

[...] pode-se fixar dois grandes “planos” superestruturas: o que pode ser chamado de “sociedade civil”, isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de “privados”, o da “sociedade política ou Estado”, que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade, e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico (Gramsci, 1982, p. 11, grifos meus).

Jacomini (2020, p. 10) lembra que esse conceito

gramsciano de Estado permite que as políticas educacionais sejam avaliadas com base nas disputas entre diferentes setores da sociedade, organizados na sociedade política e na civil, que se identificam e atuam em defesa de interesses de classe e de frações de classe.

As políticas educacionais atuais são pensadas no contexto de contradições entre o capital e o trabalho, e são o caminho para entender esse contexto e suas estratégias de dominação, seja no âmbito econômico, da sociedade política e sociedade civil, que nas concepções gramscianas, configuram o Estado integral ou Estado ampliado⁶. Todavia, é nessa concepção de Estado que se travam lutas e disputas hegemônicas pela manutenção do grupo dominante.

Não se trata de reivindicar que o Estado seja ampliado, mas de entender que o conceito de Estado da tradição marxista, no sentido restrito, “era insuficiente para entender a complexidade dos processos de dominação que envolvem persuasão e coerção na construção da hegemonia” (Jacomini, 2020, p. 13). Essa hegemonia é praticada por meio do convencimento: consenso, como algo natural. Para conseguir essa hegemonia, a sociedade civil, enquanto próprio Estado,

[...] utiliza das instituições (partidos políticos, organizações

profissionais, mídias, etc.) para a manipulação de informações, desvios semânticos e palavras de ordem no sentido de inculcação e convencimento sobre uma visão de mundo específica, a da classe dominante. Assim, o uso da força encontra legitimidade na opinião pública, que se apoia no consenso da maioria dominada ideologicamente (Sakata; Lima, 2018, p. 9).

Sheen (2007) destaca que o conceito de hegemonia sofreu reformulações, na medida em que avançavam as pesquisas em Gramsci. Contudo, aqui, utilizamos o conceito da palavra *hegemonia* no seu sentido originário na etimologia grega, que tem o significado de direção, de guia, de condução. Em linhas gerais,

[...] a hegemonia se apresenta como dominação econômica que se sustenta na direção política e cultural da sociedade, por meio da estrutura do Estado, entendido por Gramsci como "todo o complexo de atividades práticas e teóricas com que a classe dirigente justifica e não só mantém o seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados (Schlesener, 2001, p. 59).

Gramsci enfatiza que a questão hegemonia torna-se uma relação de compromisso: ela pressupõe que se leve em conta os interesses dos grupos pelos quais a hegemonia é exercida, e os dominados sentem-se parte do processo e representados. Diante disso,

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica; não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (Gramsci, 2002, p. 48).

Nessa direção, entendendo que o Estado é responsável pelo direcionamento político e econômico a que estamos submetidos, entendemos que esse Estado oportuniza a participação efetiva dos APHE na condução das políticas educacionais. Isso acontece por meio

[...] 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (Gramsci, 1982, p. 21).

Segundo Neves (2010), esses APHE agem em consonância com o Estado, utilizando sua ideologia de transformação na esfera educacional, reorganizando as políticas educacionais dentro do modelo filosófico da classe em ascensão, utilizando a força e o consenso para desenvolver seus projetos no meio educacional. Os APHE se fazem presentes na organização da política, na sua implantação e implementação em diversas esferas e modalidades da educação. Diante disso, a seção a seguir, busca trazer ao conhecimento do leitor os aparelhos privados de hegemonia em suas diferentes configurações, que atuam na educação, conforme destacamos a seguir.

APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA E SUA PARTICIPAÇÃO NOS PROJETOS EDUCACIONAIS

A participação dos APHE na elaboração das políticas educacionais não é recente, e para melhor compreensão dessa agenda neoliberal e que oportunizou essa participação, principalmente em setores estratégicos, tomamos como ponto de partida a reforma do aparelho do Estado brasileiro, que ocorreu em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso - FHC. O principal dirigente dessa reforma foi o Ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado - MARE: Bresser Pereira (Gonçalves, 2021).

A reforma do aparelho do Estado baseou-se em crise e constituiu-se na nova forma de administração pública, através do modelo gerencial.

A descentralização para o setor público não-estatal para execução de serviços, que não envolvam o exercício do poder do Estado, como é o caso de saúde, educação, cultura e pesquisa científica, processo chamado de publicização. [...] transfere-se para o setor público não-estatal a produção de

serviços públicos competitivos ou não exclusivos de Estado, estabelecendo uma parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (Bresser-Pereira, 1995, p. 18).

O auge desse processo de reformas ocorreu nos dois mandatos de FHC (1995- 2002), favorecendo a aderência de entidades empresariais à agenda neoliberal. No governo FHC, a partir da aparelhagem do Estado, os organismos que compõem a sociedade civil passaram a focalizar suas ações e a adotar estruturas administrativas dependentes de recursos externos, tornando-se produtores de serviços na área social. Todavia, esse modelo de administração correspondia à materialização da hegemonia do novo padrão de sociabilidade, em consonância com a lógica estabelecida pelo Banco Mundial para a América Latina, mediante a adoção da denominada administração gerencial (Neves, 2010).

Nos governos posteriores, essa configuração não mudou, e em ambos os governos de Lula, verificamos o aprofundamento das diretrizes dessa nova relação entre Estado e sociedade civil, além da difusão da noção de que a construção de uma agenda nacional de desenvolvimento só pode ocorrer por meio de diálogo social.

Com intuito de aprofundar os estudos nos APHE e suas diferentes configurações na educação, foi feita uma busca no portal da Capes, em dezembro de 2023, utilizando a categoria *aparelhos privados de hegemonia*, considerados de muita importância, sobretudo aos que se dedicam a esse estudo a partir da perspectiva gramsciana. As buscas foram organizadas a partir do escritor *aparelhos privados de de hegemonia na educação*, com recorte temporal entre os anos de 2019 a 2022. Foram aplicados os filtros em grande área conhecimento *ciências humanas*; em área Conhecimento e na área Avaliação, foi utilizado o filtro *educação*; e área de Concentração *educação brasileira*.

A busca possibilitou selecionar o quantitativo de doze trabalhos, entre teses e dissertações. Por se tratar de um artigo, precisamos limitar ainda mais o material analisado. Com base nisso, optamos por absorver os trabalhos que citaram, em seu resumo, a utilização do aporte teórico dentro dos conceitos gramscianos, o que resultou em cinco trabalhos. Deles, três são teses e duas dissertações, que tendem a contribuir significativamente a entender esses APHE na educação em seus diferentes contextos, conforme destacados no quadro 1:

Quadro 1 - Teses e dissertações com base no descritor *Aparelhos Privado de hegemonia empresarial* – CAPES entre os anos de 2019 e 2022

Nível	Ano	Título	Autor	Instituição
Doutorado	2019	A Hegemonia do Capital Financeiro na Educação Brasileira: a atuação do Itaú Unibanco na Política Educacional	Nívea Silva Vieira	Universidade Federal Do Rio De Janeiro
Doutorado	2020	A Relação de Forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil e sua materialização na Reforma do Ensino Médio através da Lei N° 13.415/2017	Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin	Universidade Estadual De Ponta Grossa
Doutorado	2020	Um Itaú de vantagens feito pra você? A ação da Fundação Itaú Social na Educação Pública brasileira	Karine Vichielt Morgan	Universidade Federal Fluminense
Dissertação	2019	Os novos modelos de Gestão Militarizada das Escolas Públicas: um estudo a partir da experiência na Rede Estadual de Ensino de Goiás	Paula Cristina Pereira Guimaraes	Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro
Dissertação	2019	Educação de Jovens e adultos no Século XXI: Concepções em disputa para a formação do trabalhador brasileiro no período de 2003 a 2014	Bruna Nascimento Silva Lombardo	Universidade Federal Fluminense

Fonte: Organizado pela autora com dados do Banco de Teses e dissertações Capes (2023).

Os dados compilados no quadro acima direcionam a pensar os APHE nas diferentes configurações com que atuam na educação. Diante disso, destacamos o trabalho de Boutin (2020), que traz à tona a reforma do Ensino Médio. A pesquisa apresenta um estudo sobre a materialização das relações de forças entre a Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – (UNESCO) e o Movimento Estudantil na Lei nº 13.415/2017, que institui a Reforma para o Ensino Médio no Brasil. Os resultados indicaram que a Lei nº 13.415/2017 reflete uma relação de forças com predomínio do econômico corporativo em relação ao ético-político, evidenciando a hegemonia da UNESCO na configuração do novo Ensino Médio. Boutin (2020) ressalta que

os representantes da nova direita têm se organizado em associações da sociedade civil com o objetivo de promover o consenso em torno das reformas neoliberais. A autora apresenta o Instituto Atlântico (IA), fundado por João Dória Júnior, empresário e político vinculado ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB). Ainda enfatiza que essas organizações contribuem para disseminar e instrumentalizar seu modelo privado de gestão no aparato estatal, e que o Instituto Atlântico desempenha papel significativo na representação política partidária.

Partimos do entendimento de que vivenciamos um modelo de Estado em que prevalecem os interesses hegemônicos burgueses. Portanto, os APHE que fazem parte desse Estado, entendido enquanto sociedade política e civil, são da classe burguesa e desenvolvem um modelo de sociedade para expansão de sua classe. Esses APHE atuam ora organizando a política, em cargos específicos da sociedade política, ora desenvolvendo soluções para suprir essa sociedade segundo os próprios interesses para dar *qualidade* à educação (Ruppel, 2023).

Cabe salientar que nos situamos no Estado Brasileiro de modelo neoliberal, em que o capitalismo vigente se forma por um pacto de interesses burgueses entre os países capitalistas e hegemônicos (Mezaroba, 2018). Essa burguesia forma a aliança de dominação e exploração das classes trabalhadoras para manter o controle do capital, que é marcado pela coerção e pelo consenso, com o intuito de dar direção e conduzir a economia, a política, e principalmente a educação.

A pesquisa de Morgan (2020), por sua vez, concentra-se na análise da atuação da Fundação Itaú Social, organização da sociedade civil ativa desde a década de 1990, que tem desempenhado papel significativo, direta ou indiretamente, na educação pública brasileira. A pesquisa identificou a Fundação Itaú Social como poderoso APH, que juntamente com outros aparelhos de diferentes alcances, forma uma complexa rede social composta por uma fração da burguesia brasileira, influenciando e agindo sobre a educação pública, especialmente nas políticas, práticas e consensos.

Destacamos que os estudos recentes de Ruppel (2023) consideram as políticas educacionais enquanto configuração de um conjunto de ideias permeadas dentro de um Estado neoliberal, guiado pelo ideal dominante que mantém a hegemonia e direciona a educação. Nesse meio, a estrutura que permeia a política educacional vem se reconfigurando com o intuito de suprir a dita *qualidade educacional*. Salientamos que, no estudo de Morgan (2020),

a justificativa para as ações empresariais na educação é a responsabilidade social empresarial, prometendo essa qualidade para educação.

Ainda na construção de entender os APHE na direção das políticas educacionais, trazemos a conhecimento do leitor a pesquisa de Lombardo (2019), que examinou os programas de governo do PT nas eleições de 2002, 2006, 2010 e 2014 como expressões da concepção de educação defendida pela sociedade política. O foco foi a Comissão de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), identificando os aparelhos privados de hegemonia e seus agentes. A pesquisa identificou quatro concepções de educação: *Educação como mercadoria*, *Educação ao longo da vida*, *Educação para a diversidade* e *Educação da classe trabalhadora*. Cada uma dessas concepções contou com a participação de APHE ligados à burguesia, entre eles, o Sistema “S” (SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAT e SENAR). A autora evidencia que, no governo Partido dos Trabalhadores (PT), ocorreu a continuidade da política neoliberal, expressa nas propostas para o campo educacional.

Em um processo de entendimento da estrutura que permeia a política educacional, é imprescindível perceber que a influência mercadológica nas ações educativas oportuniza à classe dominante conservar a ordem econômica, social e política, controlando as formas de pensar da sociedade. Dessa forma, a classe dominante pode decidir o que a classe subalterna deve e pode pensar, e o Estado não precisa ser o protagonista no processo educativo. No governo neoliberal, os parceiros privados encarregam-se da ação (Mezaroba, 2018), e a educação passa a ser um comércio atrativo, conforme Freitas (2018) enfatiza.

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor (Freitas, 2018, p. 31).

Ao entender que a organização desse processo educativo vem sendo direcionada pela via privada, entendemos o que Gramsci (2002, p. 262) pontua como Estado ampliado, ou seja, a existência de uma robusta “estrutura da sociedade civil”, possibilitando a compreensão do desenvolvimento societário e, portanto, o caráter coercitivo do Estado vai dando lugar a novas formas de articulação política.

Para compreender esse fenômeno, é imprescindível assimilar que as políticas educacionais são produto e processo dentro de um sistema. Segundo Sheen (2007, p. 10), “o momento do processo, de elaboração da tendência hegemônica, e o momento do produto, da materialização da política”. A autora ainda complementa que “a Política Educacional abrange, pois, as atividades educacionais tanto da sociedade política quanto da sociedade civil” (Sheen, 2007, p. 10). Portanto,

A análise da Política Educacional enquanto processo implica na realização de um duplo movimento na investigação. Um primeiro movimento procurará captar o contexto no qual essa política foi engendrada. Trata-se, neste caso, de “reconstruir o processo histórico no seio do qual engendrou-se a lei objeto de estudo, identificando os seus condicionantes em termos das forças sociais básicas que a tornaram possível. Um segundo movimento procurará captar a gênese da lei, por um lado identificando a luta social no bojo da qual se explicitaram as diferentes tendências possíveis, e por outro, reconstruindo as diversas etapas de elaboração da Política Educacional, destacando aí as instâncias e os atores que desenvolveram uma ação definitiva (Sheen, 2007, p. 10).

Nesse sentido, é fundamental entender que a política educacional não é deslocada da realidade, mas que ela é parte integrante de um tipo de sociedade. Entendendo, portanto, que a política educacional é o que designa o tipo de educação, é preciso olhar o campo educacional como um lugar de disputa e que vem sendo direcionado pelos APHE. Exemplos disso são os resultados já mencionados, da pesquisa de Boutin (2020), que apresenta a sociedade política, na pessoa de João Dória, como caminho para promover o consenso da Reforma do Ensino Médio. De acordo com Neves (2010, p. 142), o “Estado define as políticas sociais e gerencia os processos, enquanto, as organizações (fundações e institutos) executariam a política”.

Nessa acepção, Farias (2020) lembra que essas formas de dominação burguesa empresarial, dentro do contexto histórico, social, político e econômico das relações sociais de produção capitalista sob o comando do capital, acontecem por meio da multiplicação dos denominados braços sociais empresariais mercantilizados. Em outras palavras, ocorre por meio de Fundações e Institutos, que são organizações sociais que estão no âmbito da sociedade civil. Logo, são APHE que se ramificam e agem de forma dinâmica, organizando-se em rede.

Em pesquisa finalizada de mestrado, Ruppel (2023) concluiu que a Fundação Lemann vem atuando diretamente nas políticas educacionais, tendo à frente diversos APHE. Essa constatação também já havia sido evidenciada na pesquisa de Sakata (2018), que ressalta a participação direcionadora da Fundação Lemann na elaboração do documento da BNCC.

Utilizando-se dos conceitos gramscianos, o empresário Jorge Paulo Lemann, parte central das fundações (Farias, 2022), pode ser considerado o “organizador de massas de homens”, da confiança dos que investem em sua empresa, dos compradores da sua mercadoria, etc.”, organizador da “sociedade em geral, em todo seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal” (Farias, 2021, p. 740). Nessa direção, Farias, (2021) lembra que a Fundação Lemann é a matriz do projeto de conformação burguesa empresarial constituída na trama do conjunto de institutos, fundações e organizações sociais que dirigem, financiam e executam as ações de hegemonia da classe empresarial na sociedade civil e na sociedade política constitutivas do Estado ampliado (Farias, 2021).

Por fim, a pesquisa de Vieira (2019) direciona a pensar os APHE Itaú social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) como aparelhos que cumpriram a função histórica de formação da consciência de sua própria classe e elaboração de estratégias para conquistar a adesão da classe trabalhadora e frear a materialização de seu projeto de sociedade. Lembramos que o lócus do estudo de Vieira (2019) ocorreu na educação em tempo integral, mais especificamente na análise do projeto *Mais aprendizagem*, o qual é contemplado nas escolas estaduais como oferta em contraturno. A autora concluiu que a holding Itaú Unibanco obteve êxito em educar a sociedade a partir dos princípios do projeto social liberal, e em definir e redefinir a política de expansão do tempo escolar em nível nacional, na atualidade.

Já Guimarães (2019) investigou a entrada das polícias militares nas redes públicas de ensino do Estado de Goiás. A violência escolar é utilizada como pressuposto para a implantação do processo de militarização, sendo defendida por instituições da Sociedade Civil, como Movimento Brasil Livre (MBL), identificado como um APHE, que juntamente com outros APHE, formam o que vamos chamar de Frente Liberal Ultraconservadora. A pesquisa de Guimarães (2019) identificou como esse movimento vem modificando a estrutura dessas escolas, baseando-se na conjugação de consenso e coerção, tendo em vista a necessidade de assegurar, por um lado,

a hegemonia do conjunto da sociedade em relação à emergência dos novos modelos de gestão. Já por outro lado, como política educacional, ela pode apontar para a privatização, pois retira o caráter universal da educação pública.

Fica evidente que a privatização da educação vem ocorrendo em nível macro e micro, e que os aparelhos privados de hegemonia se destacam, dessa forma, nos contextos mais diversos da educação. Entendemos, portanto, que a atuação desses APHE, nas considerações de Farias (2022, p. 318-319), ocorre “por meio da elaboração e aplicação de um conjunto diverso de técnicas fazendo avançar no contexto de ampliação do modelo de governança”. Logo, destacamos o conceito de governança como um conjunto de ações que são realizadas por instâncias híbridas, entre organizações estatais e não estatais, ou seja, sociedade civil e sociedade política (Shiroma; Evangelista, 2014), que podemos chamar de parceria público-privada.

Essa governança oportuniza que segmentos da sociedade participem das tarefas antes destinadas ao Estado por meio dos APHE. Nesse viés,

Esses organismos estão dentro do Estado personificados através de igrejas, escolas, rotary club, meios de comunicação, associações de moradores, comerciantes, revistas, ou seja, um misto de organizações que num emaranhado de interesses comuns ou não materializam a complexidade de uma sociedade capitalista – é na sociedade civil onde se produz as vontades coletivamente organizadas, na organização e difusão do consenso (Guimarães, 2019, p. 06)

Farias (2021, p. 736) direcionava a entender que as APHE vêm proliferando, expandindo-se em larga escala e fazendo da educação um mercado, e seus produtos, mercadoria para os sistemas de ensino. As pesquisas de Boutin (2020), Lombardo (2019), Vieira (2019), Morgan (2020) e Guimarães (2019) apresentam, em seus estudos, contribuições valiosas sobre a atuação desses aparelhos em suas diferentes configurações, e nos propõem compreender que a educação vem sendo coordenada por meio de uma robusta estrutura organizada que faz parte desse Estado, compreendido nos conceitos gramscianos como integral, oportunizado pela junção entre sociedade política e civil.

Podemos considerar que, nesse contexto neoliberal que permeia a organização da sociedade, esses APHE encontraram campo fértil para se

organizarem. Conforme esclarece Boutin (2019, p.16), eles são “representados por segmentos ligados ao capital, como os organismos internacionais, Terceiro Setor, instituições educacionais privadas, entre outros, organizam as demandas por uma educação que reproduz a sociedade de classes”, permitindo que sua classe continue em ascensão, oportunizando as reformas neoliberais na educação.

Para que o grupo dominante possa dirigir politicamente as massas, ele utiliza a coerção e o consenso, que no campo educacional, ocorre pela materialização de seus anseios na forma de políticas educacionais, leis, decretos e portarias; e do convencimento, do consentimento para colocá-los em prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo conduz a compreender o que são Aparelhos Privados de Hegemonia, entendidos nos conceitos gramscianos como institutos, associações, Ong, igrejas, entre outros. Conduzidos pelos grandes conglomerados, esses APHE vêm imprimindo a lógica burguesa na educação, e por meio da hegemonia, oportunizam concretizar o domínio e dar a direção, seja intelectual ou moral, por meio da escola, possibilitando a exploração da classe trabalhadora realizada pela classe dominante e a conservação da sociedade capitalista.

O estudo em questão direcionou a compreender que as diferentes configurações impressas nos APHE se mantêm ativas nas diferentes modalidades dentro da educação, organizando e devolvendo a almejada *qualidade educacional*, que se justifica pela atuação na elaboração da política, compreendida enquanto processo e produto do modelo de Estado neoliberal. Grandes conglomerados, como a Fundação Lemann, Itaú Social, entre outros, ajudam na construção do consenso.

Essas reformas e projetos na área educacional não ocorrem de forma isolada, mas alinhados aos interesses das classes hegemônicas, tanto na política, quanto na cultura e economia. Vale destacar que a educação é o caminho que pode preparar o indivíduo para enfrentar esse sistema, mas o Estado, como entidade política organizativa controlada pela classe burguesa, vem dando materialidade a esses projetos, por meio das parcerias público-privadas na educação. A reforma do Ensino Médio, a elaboração e implementação da BNCC e o controle das escolas pela polícia são a

materialização do sonho burguês.

O modelo de Estado, nos conceitos gramscianos, formado pela sociedade política e sociedade civil, vem sendo um aparato permissivo para que os APHE, ligados ao capital, se desenvolvam propondo soluções para a chamada qualidade na educação. Todavia, essa qualidade fica negligenciada, porque esses aparelhos criam as regras, leis e materializam seus anseios na educação. Esses APHE abordados neste artigo, na visão gramsciana, são uma parte do aparato estatal, e buscam empreender as soluções que julgam necessárias, utilizando-se do consenso e coerção permitidos por esse Estado.

Esse Estado, portanto, serve para conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental. Por meio da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia, o domínio ou a direção. No campo educacional, isso ocorre pela materialização de seus anseios na forma de políticas educacionais, leis, decretos e portarias; e do convencimento, do consentimento para colocá-los em prática.

Vale enfatizar que almejamos uma educação de qualidade, emancipadora, que venha a oportunizar ascensão à classe trabalhadora, e não seja um caminho de dominação e mantenedora das relações de poder. Concluimos que a educação, ao longo das últimas décadas, no Brasil, vem se configurando como uma das maiores bandeiras de grandes conglomerados, que *preocupados, almejam devolver a qualidade* para educação, e encontram na escola um caminho para depositar seus anseios com o intuito de manter a hegemonia e direcionar a educação para a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

BOUTIN, Aldimara Catarina Delabona. **A relação de forças entre a Unesco e o movimento estudantil e sua materialização na Reforma do Ensino Médio através da lei nº 13415/2017.** [Tese] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Aparelho do Estado e a Constituição de 1988. **Revista del Clad: Reforma y Democracia**, no.4, 1995. Texto para Discussão ENAP nº.1. Brasília, 1995.

COUTINHO, Carlos Nelson, 1943. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

COUTINHO, Carlos Nelson, 1943- De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política / Carlos Nelson Coutinho. - São Paulo: Boitempo, 2011.

FARIAS, Adriana Medeiros. Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais Lemann e sócios. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.13, n.2, p. 735-765, ago. 2021. DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v13i2.44302>.

FARIAS, Adriana Medeiros. Conglomerado de APHEs Lemann na educação pública no estado do Paraná. Canal: Educação, Estado Ampliado e Hegemonias – GPEH. 1 vídeo (2 h 14' e 10"). 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GkSRRTGDAoI>. Acesso em: 06 maio 2023.

FARIAS, Adriana Medeiros. Estado ampliado e o empresariamento da Educação Pública. Trabalho Necessário. V.20, nº 42, 2022a (maio-agosto). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53532/32435>. Acesso em: 02 fev. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita velhas ideias**. 1 ed. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC): Aspectos teóricos e metodológicos**. Curitiba, Editora CRV, 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro (RJ): CIV. BRASILEIRA, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. V. 3, 4, 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1.

GRUPPI, Luciano **Tudo Começou com Maquiavel**. Tradução de Dario Canali - 16. ed. -- Porto Alegre: L&PM, 2001

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira. **Os Novos Modelos de Gestão Militarizada das Escolas Públicas: um estudo a partir da experiência na rede**

estadual de ensino de Goiás. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

JACOMINI, Márcia Aparecida. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**. 46, 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214645>

LOMBARDO, Bruna Nascimento Silva. **Educação de jovens e adultos no século XXI: concepções em disputa para a formação do trabalhador brasileiro no período de 2003 a 2014**. [Dissertação] Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

LUSTOSA, Elem. **O conceito de estado em Gramsci e as suas apropriações nas pesquisas sobre políticas educacionais**. [Dissertação]. Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO, Irati, 2016.

MEZAROBA, Gilson. **Imperialismo e Educação: a construção hegemônica do capital na escola pública**. Curitiba: UTP, 2018.

MORGAN, Karine Vichiatt. **Um Itaú de vantagens feito pra você? A ação da Fundação Itaú Social na educação pública brasileira**. 2020. 210 f. [Tese] Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

NEVES, Maria Lúcia Wanderley. (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova Pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

RUPPEL, Jussara de Fátima Ivanski. **Aparelhos privados de hegemonia e o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no estado do Paraná**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati – PR, 2023.

SAKATA, Kelly Kelly Leticia. **Programa gestão para aprendizagem: a atuação da fundação Lemann nas políticas de formação em redes municipais de educação**. [Dissertação] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati – PR, 2018.

SAKATA, Kelly Letícia; LIMA, Michelle Fernandes. Pesquisa em políticas educacionais: apontamentos sobre Estado e hegemonia em Gramsci. **Revista**

de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-13, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.005>.

SCHLESENER, Anita Helena. **A recepção de Gramsci no Brasil a interpretação no contexto do PCB nos anos 60**. [Tese] Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos (*in memoriam*). A política educacional como momento de hegemonia: notas metodológicas a partir das contribuições de Antonio Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.25, p. 3 –12 mar. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto.; EVANGELISTA, Olinda. **Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança**. Revista Educação e Fronteiras, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2014.

VIEIRA, Nívea Silva. **Hegemonia do capital financeiro na educação brasileira: a atuação do Itaú Unibanco na política educacional**. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

O *HABITUS* NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOB A PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU¹³

Ana Bela dos Santos¹⁴
Elis Daiane Ribeiro Sava¹⁵
Monica Grutka¹⁶

INTRODUÇÃO

A proposição deste estudo, que é realizar uma análise das pesquisas educacionais sob a perspectiva bourdieusiana e através da estratificação de artigos publicados em revistas brasileiras, surge em decorrência da participação das autoras no Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação¹⁷, que celebra 10 anos de existência no ano de 2023.

A primeira autora participa do grupo desde o ano de 2022 e vem desenvolvendo pesquisas sobre as Políticas Públicas Educacionais na formação inicial de Psicólogos, usando os conceitos Bourdieusianos na apresentação e na análise de seu trabalho, principalmente o conceito de *habitus*. A segunda autora participa do grupo desde 2020, desenvolvendo pesquisas a partir da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, e atualmente, como mestranda, norteia seu trabalho a partir do conceito de poder simbólico. A terceira autora participa do grupo desde 2020, e atualmente, como mestranda, desenvolve suas pesquisas tomando o conceito bourdieusiano de vigilância epistemológica. Todas as autoras supracitadas

¹³ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

¹⁴ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Mestra em Desenvolvimento Comunitário (PPGDC-Unicentro), Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação – e-mail: psi.anabela3@gmail.com

¹⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação – e-mail: elissava08@gmail.com

¹⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação – e-mail: monicagrutka@gmail.com

¹⁷ Grupo Estado, Políticas e Gestão da Educação - <https://www3.unicentro.br/gepoge/>

estão sob a orientação da professora doutora Marisa Schneckenberg, pesquisadora do método e da teoria de Pierre Bourdieu e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR.

No decorrer dos períodos históricos, as políticas educacionais foram concebidas como respostas a problemas percebidos no contexto da educação. Contudo, é imperativo considerar a presença de um componente discursivo no processo de formulação dessas políticas, o que exerce influência na orientação estratégica diante dos desafios inerentes a esse domínio. Em outras palavras, a origem das dificuldades relatadas se apresenta de maneira evidente, mas simboliza um método específico de análise e uma perspectiva particular. A visão epistemológica que delinea a atuação do pesquisador no âmbito das políticas educacionais tem como objetivo realizar uma análise aprofundada da trajetória histórica das políticas, na qual a estrutura de um estudo é moldada a partir do contexto histórico que fundamenta suas motivações (Tello, 2012).

Compreender que a análise de uma política pública no âmbito educacional exige uma investigação holística que abranja os elementos constitutivos de seu planejamento, discurso e implementação, envolve destacar a necessidade inescapável de questionar os valores subjacentes e os processos inerentes a cada contexto específico. O pesquisador assume uma constituição substancial, uma vez que está incumbido das implicações decorrentes da adoção de uma posição política, conferindo, portanto, importância crucial à avaliação do arcabouço conceitual proposto e à análise pretendida no contexto do campo de estudo. Conforme anunciado por Bourdieu no livro *A profissão do Sociólogo* (1999), a carência de precisão na seleção epistemológica exterioriza-se através de um conjunto de orientações e/ou preceitos que denotam uma orientação predominante para alcançar legitimidade como um agente proficiente no domínio de estudo em questão, em detrimento da eficácia, que é consequência de uma compreensão substancial desse domínio.

Nesse contexto, a visão da pesquisa como instrumento intrinsecamente relacionado com os elementos das políticas educacionais pressupõe uma análise da capacidade do pesquisador em compreender eficazmente e estimular reflexões relacionadas ao objeto de estudo, bem como sua função mediadora em um domínio de investigação específico. Portanto, o presente estudo tem como finalidade explorar as concepções do

conceito de *habitus*, conforme proposto por Pierre Bourdieu, e sua contribuição e relevância para as pesquisas educacionais contemporâneas, particularmente no âmbito da epistemologia, bem como sua pertinência para a análise das Políticas Públicas Educacionais.

Este estudo empreende um mapeamento exploratório com o propósito de realizar uma investigação teórica do conceito de *habitus* dentro do arcabouço teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu, com foco especial em sua contribuição para as pesquisas no domínio das políticas educacionais. No contexto teórico de análise proposto, o conceito de *habitus* é apresentado como representação das estratégias desenvolvidas pelos indivíduos, as quais simbolizam distintamente sua identidade e promovem aproximações com as realidades experimentadas (Pinheiro, 2011). Esse *habitus* é compreendido como confluência entre experiências históricas individuais e coletivas, conferindo ao sujeito uma posição de agente social, tanto transformador quanto em processo de transformação. Ademais, é imperativo reconhecer que nós, pesquisadores e pesquisadoras, somos todos agentes intrinsecamente moldados em nossa trajetória, processo que ocorreu na intersecção entre experiências individuais, em uma formação educacional vinculada a contextos específicos e sob a influência de uma história coletiva.

O estudo está estruturado de maneira sequencial: primeiramente, apresenta um roteiro biográfico de Pierre Bourdieu; subsequente a isso, delinea a trajetória metodológica da pesquisa que conduziu à compreensão do tratamento do conceito de *habitus* nas investigações educacionais. Posteriormente, apontamos a articulação desses conceitos nos artigos que integram o protocolo de pesquisa. A relevância deste estudo reside na imperatividade de elucidar de que maneiras os conceitos oriundos da teoria bourdieusiana, em particular o conceito de *habitus*, manifestam-se nas investigações concernentes às políticas educacionais desenvolvidas no contexto brasileiro.

PIERRE BOURDIEU: BIOGRAFIA E PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS

Pierre Félix Bourdieu, nascido no sudoeste da França, em 1º de agosto de 1930, é um proeminente intelectual cuja trajetória acadêmica e influência transcenderam diversos campos do conhecimento e da sociedade.

Figura 1 - Pierre Bourdieu



Fonte: Revista cult (2016).

Iniciou seus estudos superiores de Filosofia na *École Normale Supérieure* de Paris, completando a sua graduação em 1954. Posteriormente, em 1955, Bourdieu ingressou no corpo docente de uma instituição localizada na região central da França. No entanto, sua carreira acadêmica sofreu uma interrupção quando foi convocada pelo serviço militar, que se destacou para servir em Versalhes. Esse período militar desempenhou papel significativo em sua formação intelectual, e influenciou de maneira marcante suas futuras produções acadêmicas (Grenfell, 2018).

O retorno à academia levou Bourdieu a ocupar cargos em diversas instituições de ensino superior na França. Em particular, sua passagem pela Universidade de Lille e posteriormente na Sorbonne possibilitou desenvolver uma base sólida de conhecimento sobre os pilares da sociologia clássica, destacando-se os trabalhos de Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber, que exerceram forte influência na sua trajetória intelectual. Em 1962, Bourdieu fundou o Centro Europeu de Sociologia, onde se destacou como diretor, e posteriormente assumiu o cargo de diretor na Escola de Estudos Superiores em Ciências Sociais. Seu compromisso com a disciplina de Sociologia e seu interesse pelo desenvolvimento de uma abordagem mais crítica e reflexiva no campo da pesquisa social culminou na proposição da *Sociologia da Sociologia*, em sua primeira aula no *Collège de France*, onde ocupou a cátedra de Sociologia em 1981 (Montagner, 2003).

O legado de Pierre Bourdieu ostenta dimensões incalculáveis, não apenas em decorrência de sua extensa produção intelectual, mas também devido à sua notável influência nas disciplinas das ciências sociais,

humanidades, educação, arte, linguística e política. Sua minuciosa análise dos hábitos culturais e seu papel enquanto observador e analista da sociedade contemporânea consolidaram sua posição como um dos mais proeminentes intelectuais de seu período. A morte do autor ocorreu na cidade de Paris, França, no dia 23 de janeiro de 2002, legando uma herança perene que continua a ecoar em múltiplas esferas do conhecimento e da sociedade.

A epistemologia bourdieusiana é resultante, em parte, das muitas experiências e dos distintos campos científicos em que o autor atuou. Bourdieu lecionou filosofia, conforme sua formação acadêmica, antropologia, e então sociologia. Seu primeiro livro¹⁸ lhe revela também como fotógrafo, citado por Wacquant (2006), e de um lugar de observador participante, imortalizando em forma estética as objetivações de uma determinada sociedade (Wacquant, 2006).

Pierre Bourdieu desenvolveu sua abordagem metodológica com base em um conjunto diversificado de referências, permitindo-lhe incorporar variadas influências que convergem para a formulação da Sociologia da Prática ou Sociologia Reflexiva (Bourdieu, 1989). No âmbito desse método, o princípio da não neutralidade da investigação é fundamental, uma vez que, na perspectiva do autor, cada pesquisador se encontra inextricavelmente imerso em uma complexa rede de estruturas sociais, sendo moldado e influenciado pelo contexto social circundante (Bourdieu, 1989).

O método é considerado praxiológico, sistêmico e relacional. Pierre Bourdieu aponta para a necessidade de uma transformação frente ao engessamento metodológico da época, denunciando instituições acadêmicas e intelectuais que estavam a serviço do que ele nominou poder/elite. Esse é o motivo pelo qual alguns ainda resistem ao método Bourdieusiano na atualidade, pois a própria estrutura científica, enquanto capital científico, encontra-se moldada nas relações estruturais do campo e, por consequência, submetidas a uma lógica exploratória (Nogueira; Nogueira, 2022).

O autor apresenta uma crítica ao paradigma do individualismo metodológico e rejeita a concepção de que o fenômeno social possa ser atribuído exclusivamente às ações individuais. Ele argumenta que todos os atores que operam no domínio social devem ser considerados agentes que atuam em conformidade com estruturas sociais, e que suas ideias e ações são

¹⁸ Primeiro livro, publicado em 1958, na coleção *Que Sais-je?*, intitulava-se *Sociologie de l' Algérie [Sociologia da Argélia]*, obra na qual desenvolveu o conceito *habitus* (Bourdieu, 1958).

influenciadas por aquilo que ele denomina *restrições estruturais*. Nesse sentido, Bourdieu enfatiza a importância da adoção de uma *vigilância epistemológica* ao conduzir pesquisas, o que implica a constante consideração das influências condicionantes, bem como das limitações conceituais e instrumentais que podem impactar o processo de investigação. Na perspectiva de Bourdieu, a pesquisa deve ser realizada de maneira crítica e capaz de compreender as formas estruturais complexas da sociedade contemporânea, em contraposição aos métodos analíticos predominantes (Bourdieu, 1989).

As contribuições de Bourdieu, quanto às relações entre sujeitos e sociedade, são compreendidas em uma variante modificada do estruturalismo. Para o autor, as instituições exercem autoridade soberana sobre os agrupamentos humanos e seus agentes. Tal soberania é traçada na produção do poder simbólico, em uma trama que evidencia uma estrutura subjacente ao social (Bourdieu, 2008a). O direcionamento de nossas ações estaria organizado em uma economia simbólica, que estruturada em uma determinada cultura e classe social, apresentaria as bases para uma economia das práticas. Essa economia, ao mesmo tempo que sociológica e antropológica, baliza o movimento dialético dos capitais (cultural, econômico e social), organizado no *habitus* (Scartezini, 2011).

A abordagem de Bourdieu, em sua concepção profundamente relacionada à vida social, centra-se na análise das relações humanas manifestadas nas redes de conexões materiais e simbólicas. Essas relações manifestam-se em duas formas predominantes: em primeiro lugar, são reificadas como conjuntos de posições objetivas que os indivíduos ocupam, seja em contextos institucionais ou em campos sociais, exercendo influência sobre a percepção e ação externa; em segundo lugar, encontram-se internalizadas nos corpos individuais, na forma de esquemas mentais de percepção e avaliação que, em sua sobreposição, formam o *habitus*. Por meio desse processo, os indivíduos experienciam, trabalham e constroem sua realidade vivida. Para transcender a dicotomia entre essas duas abordagens, o método proposto por Bourdieu adota um sistema de relacionalismo metodológico, o que permite apreender uma complexa dialética presente nas estruturas sociais (Setton, 2002).

Segundo a perspectiva desse autor, a orientação de nossas atividades é delineada por uma economia simbólica, a qual se desenvolve dentro de um contexto cultural e de classe específico, fornecendo os fundamentos para

uma economia das práticas. Esse conceito de economia, simultaneamente sociológico e antropológico, regula o movimento dialético dos capitais (cultural, econômico e social) dentro do *habitus*.

O conceito de poder simbólico assume importância significativa no contexto abordado, uma vez que se materializa por meio da enunciação destinada a mudar a percepção e a crença, bem como a moldar a compreensão das realidades, acarretando, em última instância, modificações na ação correspondente a essas realidades. De acordo com a perspectiva de Pierre Bourdieu, o poder simbólico não encontra sua base intrínseca aos sistemas simbólicos em si, mas ao contrário, se estabelece como relação imposta entre os agentes detentores do poder e aqueles que estão sujeitos a tal poder. Nesse contexto, os símbolos associados ao poder funcionam meramente como manifestações de capital objetivado, sendo sua eficácia condicionada pelas mesmas variáveis e dinâmicas (Montagner, 2003).

O autor apresenta um conceito relativo à economia das trocas simbólicas, que emergem no contexto da construção social do sujeito. Essa economia é moldada pela internalização de múltiplos capitais e desempenha papel fundamental na configuração do *habitus*, um esquema de classificação e ação. Essa mudança, que se afasta da perspectiva da economia neoclássica em direção à economia simbólica, pode ser interpretada à luz do pensamento de Marx como uma inversão de *coisas da lógica* em prol da *lógica da coisa*. Essa abordagem transcende àquela restrita, fordista e economicista, buscando compreender a origem condicionante das práticas sociais, ou seja, uma lógica subjacente à prática, como proposto por Bourdieu (Nogueira; Nogueira, 2022).

O conceito de *habitus*, palavra latina e utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis*, utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Bem mais tarde, foi também utilizada por Émile Durkheim¹⁹,

19 Émile Durkheim (1858-1917): “Durkheim teve lugar de destaque no tratamento de questões sociológicas empíricas, o que repercutiu ainda hoje. Graças ao vigor e ao alcance de seu trabalho em diversas frentes, Durkheim pode ser descrito, como o fez Parsons (1972, p.319), como um eficiente empreendedor da sociologia. [...] O cerne do pensamento de Durkheim pode ser ressaltado pela análise de seus principais livros: *A divisão do trabalho social* (1893), *As regras do método sociológico* (1895), *O suicídio* (1897), e *As formas elementares da vida religiosa* (1912)”. (CABRAL, 2004, p. 05-06).

no livro *A evolução pedagógica* (1995), para designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta as ações humanas de forma durável (Nogueira; Nogueira, 2022).

Para Bourdieu (2008b, p. 162), esse conceito (*habitus*) é um “princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis (disposição) e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (*principium divisionis*) de tais práticas”. É na constituição biográfica do *habitus* que se encontra o peso estrutural da economia simbólica. O agente, desde o seu nascimento, confronta-se com uma estruturação sócio-familiar. Ela não determina apenas seu nome e sobrenome, mas inculca no sujeito, a partir de uma espécie de *mágica mimética da socialização*, um conjunto de capitais que vão servir de pré-disposições e disposições enquanto estrutura de repetição do *habitus* (Bourdieu, 2008a).

Na esteira da abordagem de Chomsky (1957), é imperativo destacar que o *habitus* se configura como um tipo de conhecimento adquirido e um representante ativo, correspondendo ao que pode ser categorizado como capital. Nesse contexto, o *habitus* assume a função de manifestar a disposição internalizada de um agente durante o processo de agir. Trata-se de um sistema de disposições rigorosas e transferíveis, que ao amalgamar todas as experiências pretéritas, desempenha, a cada momento, o papel de matriz que direciona as percepções, avaliações e ações do indivíduo. É justamente esse conjunto de disposições que viabiliza a execução de tarefas de natureza profundamente diversificada, graças às transferências análogas de esquemas, conforme apontado por Bourdieu em 1983 (Nogueira; Nogueira, 2022).

Além do conceito de *habitus*, a compreensão do conceito de capital desempenha papel fundamental na análise da proposta de Bourdieu. No contexto das dinâmicas sociais e culturais presentes nos campos de interação, os capitais emergem como fatores que aparentam estar relacionados a uma perspectiva mais ampla de apreensão da realidade. Essa perspectiva transcende a visão tradicional que atribui ao termo *capital* um sentido econômico. Bourdieu, adotando uma abordagem pluralista, desenvolve uma noção de três tipos diferentes de capital: o capital cultural, o capital social e o capital econômico. Esses três tipos de capital estão intrinsecamente ligados a fatores como herança cultural, redes de relacionamento, acesso a campos específicos, bem como familiaridade com práticas culturais e recursos materiais.

No que diz respeito ao capital cultural, Bourdieu enfatiza a importância da carga cultural que os indivíduos acumulam ao longo de suas trajetórias, começando desde a infância. Nesse contexto, ele explora as atitudes, comportamentos e grau de familiaridade com determinadas práticas culturais como aspectos-chave da constituição do capital cultural individual. O capital social, por sua vez, refere-se principalmente às redes de relacionamentos sociais nas quais os indivíduos estão inseridos. Essas redes tanto possibilitam quanto facilitam o acesso a diferentes campos sociais, ao mesmo tempo em que podem contribuir para a conquista de posições de maior prestígio ou poder dentro desses campos (Bourdieu, 2012a).

Em relação ao capital econômico, Bourdieu define como posse de recursos materiais, incluindo dinheiro e bens. Esse tipo de capital pode ser modificado e transformado a partir das estratégias e práticas adotadas pelos atores sociais. Assim, as contribuições de Bourdieu permitem uma análise mais abrangente das dinâmicas sociais e culturais, desvelando as múltiplas dimensões que moldam a posição e o comportamento dos indivíduos em diversos campos. Essa abordagem fornece uma compreensão mais rica da interação entre os atores sociais e os mecanismos subjacentes à reprodução das desigualdades sociais e culturais (Bourdieu, 2012b).

O campo, conforme a perspectiva bourdieusiana, não poderia ser tratado como algo espacial, colocado sob o conceito de território ou algo assim: ele é um universo de disputa. É um espaço estruturado de posições onde dominantes e dominados lutam pela manutenção e pela obtenção de certos postos (Bourdieu, 1989). Vemos, a partir das definições de Bourdieu, que o campo pode se conservar (reprodução social) ou se alterar, e que isso dependerá da luta travada no interior dos campos. A atualização/reestruturação dessa categoria propicia a mudança na trajetória de vida dos atores sociais e, por consequência, da ordem civilizatória das coisas.

Nesse momento, é imperativo salientar a existência de uma interdependência conceitual no âmbito da teoria bourdieusiana. O conceito de *campo*, exemplificando, denota um espaço intrinsecamente caracterizado pela presença de relações de dominação e conflitos, ao passo que o *habitus* revela configurações das práticas e mobilidades vivenciadas nesses campos. Cada categoria, conforme postulado por Pierre Bourdieu, detém uma autonomia relativa, possuindo suas próprias normas de organização e

posição social, enquanto se encontra intrinsecamente entrelaçada com o dinamismo da outra.

Na esfera da pesquisa acadêmica, o termo *campo* é compreendido como uma construção conceitual que direciona e organiza as demais dimensões investigativas. Segundo a perspectiva de Pierre Bourdieu, é no âmbito do conceito de *Campo* que ocorre a estruturação de demais conceitos, juntamente com o conjunto de outras relações interdependentes e propriedades derivadas da investigação.

Para Bourdieu (2002, p. 27-28), a noção de campo

[...] torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista ou, para dizer como Cassirer, substancialista: é preciso pensar relacionalmente. Com efeito, poder-se-ia dizer, deformando a expressão de Hegel: o real é relacional.

Portanto, a compreensão dos limites inerentes ao escopo do objeto de investigação assume papel de destaque na perspectiva de Pierre Bourdieu. A delimitação de um campo específico remete às múltiplas facetas que emergem desse âmbito delimitado. Bourdieu enfatiza, assim, a necessidade de uma análise profunda e intrincada do objeto de pesquisa, transcendendo as abordagens superficiais, ao mesmo tempo em que incorpora e respeita as propriedades contextuais que circundam o campo de estudo. Conforme mencionado acima, nesse contexto são relatados os agentes e instituições que desempenham papel crucial na produção, reprodução e divulgação de expressões artísticas e científicas.

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. [...] Em outras palavras, é preciso escapar à alternativa da 'ciência pura', totalmente livre de qualquer necessidade social, e da 'ciência escrava', sujeita a todas as demandas político-econômicas. O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. De fato, as pressões externas, sejam de que natureza

forem, só se exercem por intermédio do campo, são mediatizadas pela lógica do campo (Bourdieu, 2004, p. 20 - 21).

Esse campo, denominado *campo científico*, para o autor, é considerado um campo de forças e de lutas, e toma a posição que seus agentes, indivíduos e instituições determinam. Contudo, é preciso pensar não somente na estrutura. Os agentes de um campo científico, por exemplo, não são somente conduzidos pelas estruturas, também são norteados por disposições do campo, e tais disposições poderão resultar em resistência às forças do campo. Esses *habitus*, conceito já apresentado anteriormente, é compreendido por Silva e Bartolozzi (2023, p. 12) como

[...] um conceito central na teoria do campo social de Bourdieu, pois nos ajuda a compreender como os agentes se movem dentro desse campo, ou seja, como o manobram. *Habitus*, então, é o elemento que vincula o mundo subjetivo ao mundo objetivo. Ele é um modo de ação e de pensar da posição do(a) agente dentro do campo. Esse conceito abarca as margens de manobra, pois o(a) agente aprende as regras da instituição, ou seja, o que é esperado dele(a). O(A) agente internaliza as pautas e as regras específicas das instituições dadas pelas condições objetivas, não sendo mera peça estática do processo. O(A) agente aprende também a se movimentar em relação ao que dele(a) se espera, inclusive, no sentido das relações de gênero que serão estabelecidas, quanto a comportamentos, atitudes, enfim, modos de agir na profissão.

No que diz respeito à abordagem do conhecimento científico, Pierre Bourdieu (2001) enfatiza que ele detém uma capacidade intrínseca de emancipar os subjugados que integram o âmbito em que participam, contribuindo simultaneamente para a perpetuação da violência simbólica no seio do processo de dominação. O autor explora a noção de campo a partir da perspectiva do conceito de *habitus*, que pode ser entendida como manifestação da história corporal, assim como as instituições se configuram como formas de história objetivada, materializadas em objetos tangíveis. O *habitus* assume a responsabilidade de edificar e estruturar a maneira pela qual os agentes sociais apreendem e interagem com a realidade circundante. Além disso, ele também orchestra a configuração das operações do pensamento, relacionada ao sentimento de pertencimento a um grupo específico no interior desse espaço social fornecido pelo campo. Nesse contexto, os agentes sociais tornam-se sujeitos passivos das instituições, que

bloqueiam e perpetuam as representações facilitadas à realização das práticas inerentes aos assuntos relacionados aos campos (Bourdieu, 2001).

Só uma verdadeira análise de caso, que entretanto demandaria uma exposição muito longa, poderia mostrar a ruptura decisiva com a visão ordinária do mundo social determinada pelo fato de a relação ingênua entre o indivíduo e a sociedade ser substituída pela relação construída entre esses dois modos de existência do social, o *habitus* e o campo, a história feita corpo e a história feita coisa (Bourdieu, 2001, p 41).

Dessa maneira, convém salientar que o capital, englobando os aspectos culturais, sociais e econômicos, desempenha papel influente e constitui um campo de disputa entre os estratos sociais dominados e os dominantes. Nesse contexto, cabe enfatizar a importância da vigilância epistemológica, conforme delineada por Pierre Bourdieu na primeira seção do livro *A Profissão do Sociólogo*²⁰. Bourdieu, bem como Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron, coautores da obra, destacam a relevância da vigilância epistemológica, explicando-a como a necessidade de uma explicação metódica das questões e dos princípios que orientam a construção do objeto de estudo. Conforme afirmam os autores, “a vigilância epistemológica impõe-se, particularmente, no caso das ciências sociais, nas quais a distinção entre a sabedoria comum e o discurso científico é mais tênue do que em outros campos” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999).

Portanto, ao abordar a ilusão do conhecimento imediatamente, os autores alertam para refletir sobre a necessidade de profundidade em nossas investigações, em relação ao objeto de estudo, a fim de desenvolver uma base conceitual sólida. Em outras palavras, é fundamental que o pesquisador não se limite ao que seu estudo revele de forma imediata, mas que busque se aprofundar para transcender aquilo que foi pré-conceituado. Assim, destacamos a importância de compreender esses conceitos para bem articulá-los nas pesquisas sobre o campo da educação e políticas educacionais. Para compreender tudo isso, foi realizado um mapeamento sistematizado da literatura, que se apresenta na sequência.

20 Título original: *Le métier de sociologue*, publicado pela primeira vez em 1973. É considerado um trabalho clássico sobre sociologia e o papel do sociólogo.

CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa localiza-se e se apoia nos estudos do Grupo de Pesquisa: Estado, Política e Gestão da Educação (GPEPGE/UNICENTRO), que busca produzir estudos e pesquisas sobre as transformações sociais, econômicas e seus reflexos na educação. Assim, este capítulo tem como objetivo explorar as noções de *habitus*, conceito proposto por Pierre Bourdieu, e sua contribuição e relevância para as pesquisas educacionais contemporâneas.

Apontamos, aqui, que o mapeamento da produção acadêmica possibilita a sintetização das evidências científicas existentes dentro de um domínio específico do conhecimento. O mapeamento concentrou-se primordialmente na realização de uma busca de estudos, mais precisamente em artigos científicos, que tenham sido publicados em periódicos acadêmicos indexados na plataforma Scielo. O período de publicação abarcou os últimos dez anos, compreendendo o intervalo temporal de 2013 a 2023.

A abordagem aplicada para a condução dessa revisão foi de natureza qualitativa, possibilitando, assim, uma análise aprofundada e uma interpretação das questões delineadas no âmbito dos objetivos desta pesquisa. Este estudo está circunscrito a um contexto específico, centrando-se em artigos que abordam as políticas educacionais, investigando o conceito de *habitus* na análise de seu objeto de estudo, e aplicando a teoria de Pierre Bourdieu como arcabouço teórico de referência.

A pesquisa foi conduzida na busca do termo "políticas educacionais", em sequência, juntamente com os descritores "*habitus*" and "*polit**" and "educação". Inicialmente, as buscas foram norteadas exclusivamente a partir do termo "políticas educacionais", e posteriormente adotamos uma estratégia de pesquisa combinada, que inclui o termo referido em conjunto com as palavras-chave supracitadas. No que tange ao descritor "*polit**", presente na última classe de busca, foi acrescido um asterisco. Esse recurso revela útil-se para ampliar o escopo da pesquisa, permitindo a inclusão de termos relacionados de maneira mais genérica.

O mapeamento da produção científica permite identificar tendências, fragilidades e padrões. Essa é uma forma de reflexão sobre o modo que as pesquisas têm sido realizadas em um determinado campo

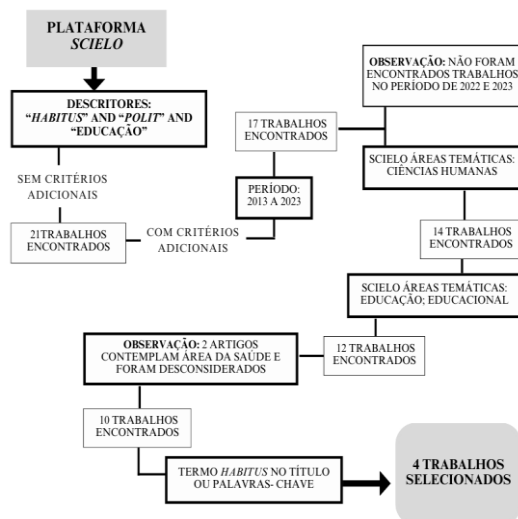
(Mainardes; Tello, 2016). Dessa forma, este estudo analisou o resumo dos trabalhos publicados em periódicos com o propósito de mapear as principais pesquisas que utilizam a teoria bourdieusiana, especialmente o conceito de *habitus*, nos últimos 10 anos, no contexto de pesquisas disponíveis junto ao banco de periódicos científicos brasileiros *SciELO*, conforme já exposto. Tal objetivo está norteado pela seguinte questão: **Quais as contribuições da teoria Bourdieusiana, especialmente do conceito de *habitus*, para as Pesquisas Educacionais na contemporaneidade?**

Os critérios de inclusão adotados foram: os artigos precisam fazer referência à teoria de Pierre Bourdieu, especialmente ao conceito de *habitus*, no título ou palavras-chave. Também precisam estar na grande área das ciências humanas, contemplar a área da educação, e o termo *habitus* precisa estar contemplado no título ou palavras-chave. Em complemento, os critérios de exclusão foram definidos a partir da constatação que o texto não se refere à área das pesquisas educacionais ou não faz referência ao termo *habitus* no título ou palavras-chave. Diante desse protocolo, chegamos aos artigos que estão apresentados na seção seguinte.

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O CONCEITO DE HABITUS NAS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A busca na plataforma SciELO a partir dos descritores “*habitus*” and “*polit**” and “*educação*” no período de 2013 a 2023 resultou em 21 trabalhos. A partir do protocolo supracitado foi possível definir a estratégia de identificação dos artigos científicos relevantes para este mapeamento.

Figura 2 - Fluxograma da busca na plataforma SciELO a partir dos descritores “habitus” and “polit*” and “educação” no período de 2013 a 2023



Fonte: elaborado pelas autoras a partir do Banco de Dados SciELO.

Assim, foram selecionados os artigos científicos que atenderam aos critérios de elegibilidade do mapeamento. A busca na plataforma SciELO a partir dos descritores “habitus” and “polit*” and “educação”, no período de 2013 a 2023, resultou em 4 trabalhos científicos selecionados.

Com o intuito de aprofundar nossa análise e ampliar horizontes, o quadro a seguir apresenta as referências que fundamentam nosso estudo. Organizamos as informações em colunas, facilitando a consulta e o acesso aos dados relevantes da nossa busca junto à plataforma SciELO. Cada coluna representa um aspecto fundamental da referência, como ano, autor, revista e título do artigo.

Quadro 1: Mapeamento dos principais artigos que utilizam o conceito de *habitus*, publicados no período de 2013 a 2023

ANO	AUTOR	REVISTA	TÍTULO
2020	SOUZA, Renata Andrade de Lima; MOLL, Jaqueline; ANDRADE, Fabiana.	Educação em Revista - UFMG	<i>Habitus</i> e decolonialidade: políticas de cotas no acesso ao ensino superior para desconstrução do imaginário colonial

ANO	AUTOR	REVISTA	TÍTULO
2016	LECLERQ, Catherine	Educação & Sociedade	Nativos mas não cativos: socialização comunista desde o berço e produção de papéis militantes
2014	PIMENTA, Alexandre Marinho; LOPES, Carlos	Educação em Revista - UFMG	Habitus professoral na sala de aula virtual
2013	SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão ; DIAS, Regina Lúcia Cerqueira	Revista brasileira de Educação	Trajетórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares

Fonte: elaborado pelas autoras a partir do Banco de Dados SciELO 2023.

É relevante destacar que os referidos trabalhos incluídos no protocolo foram lidos integralmente, ainda que, para a construção da análise, tenham sido extraídas informações do resumo de cada artigo.

O universo desta pesquisa incluiu 4 artigos selecionados na plataforma supracitada, considerando a produção científica de pesquisadores brasileiros, e que foram publicados em periódicos do país nos últimos 10 anos. O filtro inicial ocorreu através da leitura das palavras-chave e da comparação entre elas, quando observamos se acaso os autores se valiam de palavras que se assemelhavam. A etapa seguinte consistiu na leitura do resumo dos artigos na íntegra, e na construção de categorias comuns de análise que pudessem suprir o objetivo de tal mapeamento. Buscamos identificar qual seria a temática da pesquisa, os objetivos do texto, o tipo de pesquisa e os resultados apresentados pelos autores.

Souza, Mol e Andrade (2020) abordam o conceito de *habitus* como elemento fundamental na compreensão das trajetórias acadêmicas dos estudantes egressos de escolas públicas que ingressaram na universidade por meio da política de cotas. O artigo apresenta o resultado de parte da pesquisa de Doutorado em Educação na Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE. Depreende-se que a pesquisa discute o *habitus* como fator que reflete e é refletido no contexto acadêmico, influenciando a interação dos estudantes com as estruturas objetivas e práticas da UFRPE por intermédio da política de cotas. O estudo destaca a importância de compreender o

habitus dos estudantes como elemento que vai além da implementação de políticas públicas, apontando para a contribuição da universidade na construção de uma sociedade com igualdade de oportunidades e na desestruturação da lógica colonial.

Nesse sentido, a temática do artigo está direcionada ao *habitus* e decolonialidade, pretendendo elencar os desafios para o letramento acadêmico apresentados pelos estudantes recém-ingressantes nos dois cursos mais concorridos em 2018. Além disso, os autores apontam que buscaram apresentar a influência do *habitus* na trajetória escolar desses estudantes e suas perspectivas para a diplomação.

Dessa forma, Souza, Moll e Andrade (2020) trazem uma abordagem qualitativa para o estudo, assim como realizam uma discussão teórica sobre o conceito de *habitus*. Como instrumento de coleta de dados, utilizam-se de entrevistas com estudantes recém-ingressantes nos dois cursos mais concorridos da Universidade Federal Rural de Pernambuco em 2018.

Bourdieu (1996, p. 21) aponta que “o espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomadas de posição pela intermediação do espaço de disposições (ou do *habitus*)” . Em outras palavras, traduz-se nos bens que possuem e em suas práticas. Resultado disso, segundo o mesmo autor, seria “uma classe de *habitus* produzidos pelo condicionamento social” (Bourdieu, 1996, p. 21). Dessa forma, o *habitus* como “princípios geradores de práticas distintas e distintivas” (Bourdieu, 1996, p. 22) seria o modo de pensar e agir de cada indivíduo diante de uma sociedade complexa. Para Bourdieu (1996), as diferenças simbólicas são delineadas por práticas, bens e opiniões.

A pesquisa de Leclercq (2016) aborda o conceito de *habitus* como um sistema de disposições duráveis e transponíveis, que é caracterizado por certa estabilidade e poder de reprodução das estruturas sociais das quais ele é produto. O estudo aborda a socialização política, focando a questão instituição comunista, onipresente, e que produziria *habitus* militantes *em conformidade*, que seriam incondicionalmente leais aos princípios comunistas (Leclercq, 2016).

Depreende-se, assim, que Leclercq (2016) enfatiza que, embora as crianças possam incorporar o gesto militante dos mais velhos, elas também o adaptam ao longo da evolução da instituição comunista, de seu capital coletivo e suas figuras sociais valorizadas. Nessa perspectiva, o autor coloca

como temática a socialização comunista que vem desde o berço e a produção de papéis militantes.

Leclercq (2016) não apresenta o tipo de pesquisa no resumo do texto, mas é possível depreender que se trata de abordagem qualitativa e utiliza entrevistas biográficas e análise de narrativas. A razão para isso é que o estudo busca uma compreensão aprofundada das experiências e percepções dos participantes, o que é fundamental para explorar a socialização política desde a infância em um ambiente comunista e a formação de papéis militantes ao longo das gerações (Leclercq, 2016). Bourdieu (2001) atribuiu certa responsabilidade ao fato de trazer à tona os mecanismos que fazem perdurar esse falso estado de normalidade do quadro social e em suas relações. O autor pontua que são esses mecanismos que fazem o homem refém das suas expectativas na realidade em que está inserido.

Não se entra na sociologia sem romper com as aderências e adesões através das quais pertencemos a grupos, sem abjurar as crenças constitutivas dessa pertença e renegar todo e qualquer laço de afiliação ou filiação. Assim, o sociólogo oriundo do que chamamos de elite, só pode atingir a lucidez especial que está associada a todo tipo de despaisamento social sob a condição de denunciar a representação populista do povo, que só engana a seus autores, assim como a representação elitista das elites, feita exatamente para enganar tanto os que fazem quanto os que não fazem parte dela (Bourdieu, 2001, p. 5).

Nesse contexto, Bourdieu (2001) trata das estruturas que se constituem a partir dos hábitos que vão surgindo de acordo com as disposições adquiridas inconscientemente. Assim, cria-se um conjunto simbólico que impulsiona os agentes sociais ao jogo praticado em cada campo, onde quem tem o domínio do poder, estipula as representações da realidade.

No artigo de Pimenta e Lopes (2014), o conceito de *habitus* é abordado como elemento fundamental para a compreensão da prática pedagógica dos professores supervisores no contexto da Educação a Distância (EaD) da Universidade de Brasília - UnB, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Busca destacar a influência do *habitus* na forma como os professores se comportam no ambiente educacional, especialmente na modalidade de ensino a distância.

Pimenta e Lopes (2014) descrevem o *habitus* como um conjunto de disposições protegidas e propostas estruturadas que influenciam o modo como os professores pensam, sentem e agem em situações específicas no campo educacional. Assim, os autores enfatizam a importância do *habitus* professoral na compreensão das práticas pedagógicas e na análise da atuação dos professores no contexto da EaD. Os autores também apontam que utilizam entrevistas semiestruturadas, mas não apresenta o tipo de pesquisa no resumo do texto. Entretanto é possível, depreender que se trata de abordagem qualitativa. Pimenta e Lopes (2014) explicitam, no resumo do artigo, que as orientações de Bourdieu (2007) foram um dos elementos orientadores na análise das entrevistas.

Já Santos e Dias (2013, p. 51) apontam que o conceito de *habitus* utilizado na pesquisa parte do conceito “[...] reatualizado por Bourdieu e apropriado e recontextualizado por Perrenoud no campo de formação de professores”. Assim, o conceito de *habitus* é elemento fundamental para a discussão acerca das experiências educativas e profissionais de professores oriundos de meios socioeconômicos mais desfavorecidos, e do impacto do seu ensino superior nas suas vidas pessoais e profissionais. Dessa forma, as autoras evidenciam que o artigo tem como temática as trajetórias escolares e a prática profissional de professoras oriundas de classes populares. A pesquisa teve como objetivo compreender os fatores que contribuem para o sucesso acadêmico de professores de classes populares e as repercussões da sua formação superior em suas práticas docentes. Assim, ao longo da sua trajetória escolar e profissional, podem desenvolver estratégias para lidar com os desafios que enfrentam.

As pesquisadoras salientam que a “[...] investigação baseou-se na teoria da ação que sustenta as obras produzidas por Bourdieu e Lahire e pelos estudos desenvolvidos por Perrenoud, sobre a formação e prática docente” (Santos; Dias, 2013, p. 51). Dessa maneira, é possível compreender que o conceito proposto por Pierre Bourdieu pode auxiliar na explicação das dificuldades que essas professoras enfrentam, e mostrar, também, como elas podem superar esses desafios e contribuir para a educação. As autoras apontam que o estudo tem uma abordagem qualitativa, utilizando-se da perspectiva biográfica.

Depreende-se, assim, que as contribuições da teoria de Pierre Bourdieu, especialmente no que diz respeito ao conceito de *habitus*,

fornecem subsídios fundamentais para analisar as desigualdades, as relações de poder e as práticas educativas.

Isso fica evidente quando Souza, Moll e Andrade (2020) utilizam esse conceito como elemento fundamental na compreensão das trajetórias acadêmicas, uma vez que através dele é possível ampliar a visão acerca de como as desigualdades são posicionadas no campo educacional. Logo, há uma aproximação com o trabalho de Leclercq (2016), quando analisa como as experiências e os valores são internalizados, na socialização política, em um ambiente comunista, ou quando a pesquisa de Pimenta e Lopes (2014) aborda o *habitus* professoral na compreensão da prática pedagógica dos professores. Essa temática também é abordada por Santos e Dias (2013), quando buscam compreender as trajetórias escolares e a prática profissional de professoras de classes populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito primário deste artigo, efetivamente concretizado, consistiu-se em conduzir uma investigação sobre o conceito de *habitus*, tal como delineado no *corpus* teórico concebido por Pierre Bourdieu. Especificamente, o estudo direcionou sua atenção para a elucidativa contribuição desse conceito para o contexto das investigações voltadas ao âmbito das políticas educacionais no Brasil.

O método utilizado, de mapeamento e sistematização da produção, apresentou-se assertivo e fundamental no âmbito da elaboração de trabalhos acadêmicos e científicos, pois previne a redundância investigativa e possibilita a reutilização e contextualização de estudos em distintas esferas e ambientes. Esse método permitiu às pesquisadoras autoras um novo discernimento acerca de suas próprias pesquisas e frente ao uso do conceito de *habitus* nas pesquisas educacionais que realizam.

Concluimos que, como pesquisadoras, somos agentes no campo educacional e que, nesse campo, a partir da posição tomada frente à teoria e ao método escolhidos, criamos estratégias, estabelecemos rupturas, incorporamos modelos em busca do capital simbólico e tentamos outorgar legitimidade frente ao que estudamos.

As reflexões apresentadas neste texto, em relação à utilização do conceito de *habitus* pelos pesquisadores brasileiros, mostrou-se plural, tanto

de sua compreensão quanto de seu uso. Assim sendo, este artigo vem reafirmar a fecundidade da Sociologia de Pierre Bourdieu para a reflexão do campo educacional, sob uma perspectiva diversa e que prima pela clareza na aplicação de seus conceitos.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Lições de aula**: Aula inaugural proferida no *Collège de France* em 23 de abril de 1982. 2ª ed. São Paulo: Editora ática, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A gênese dos conceitos de habitus e de campo**. In: **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 27-28.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. In: **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. A ruptura. **A profissão do sociólogo**: Preliminares epistemológicas. Petrópolis, RJ: Editora vozes, p. 23-42, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2008a.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2008b.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2012a.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012b.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologie de l'Algérie**. Paris: PUF, 1958.
- CABRAL, Augusto. A sociologia funcionalista nos estudos organizacionais: foco em Durkheim. **Cadernos Ebape. br**, v. 2, p. 01-15, 2004.

GRENFELL, Michael. Biografia. In: GRENFELL, M. (org.) **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**, organizado por Michael Grenfell, tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018, p. 27-45.

LECLERCQ, Catherine. Nativos, mas não cativos: socialização comunista desde o berço e produção de papéis militantes. **Educação & sociedade**, v. 37, n. 137, p. 955–970, out. 2016.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-13, 2016.

MONTAGNER, Miguel. **A teoria da prática de Bourdieu e a sociologia da saúde: revisitando as Actes de la recherche en sciences sociales**. [Dissertação]. Mestrado em Saúde Coletiva. Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP, Campinas, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2022.

PIMENTA, Alexandre M.; LOPES, Carlos. Habitus professoral na sala de aula virtual. **Educação em Revista**, v. 30, n. 3, p. 267–289, jul. 2014.

PINHEIRO, Daniel Silva. **Potencialidades dos recursos educacionais abertos para a educação formal em tempos de cibercultura [recurso eletrônico]**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

REVISTA CULT. **ABC de Bourdieu**. Redação, outubro de 2016. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/abc-de-bourdieu-2/>. Acesso em: 03 abr. 2024.

SANTOS Lucíola de C. P.; DIAS, Regina L. C. Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 52, p. 49-64, jan.-mar. 2013.

SCARTEZINI, Natalia. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista - UNESP, n. 14 e 15, p. 25-37, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. (20) ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>

SILVA, Erineusa Maria; BARTOLOZZI, Eliza Ferreira. *Habitus* de gênero: tensionamentos ao conceito de habitus em Bourdieu. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 34, p. 12, 2023.

SOUZA, Rosane; MOLL, Jaqueline; ANDRADE, Fabiana. *Habitus* e decolonialidade: Políticas de cotas no acesso ao Ensino Superior para desconstrução do imaginário colonial. **Educação em Revista**, v. 36, p. e225572, 2020.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic structures**. Haia: Mouton, 1957.

TELLO, César G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, p. 53-68, 2012.

WACQUANT, Loïc. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 26, p. 13-29, jun. 2006.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA E A ABORDAGEM DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL (2012-2022)

*Maria Danieli Ferreira de Souza*²¹

*Fernanda Pontarollo*²²

INTRODUÇÃO

Falar sobre o pensamento de Pierre Bourdieu não é um exercício trivial, sem a intenção de fazermos uma análise mais profunda, ressaltamos que, por si só, as contribuições encontradas na obra bourdieusiana para o campo da sociologia e da educação, requerem um grande esforço, pois evidenciam rigorosamente o empreendimento teórico produzido perante as complexidades do pensamento do autor.

Bourdieu é um pensador contemporâneo e indubitavelmente profundo. Suas primeiras obras chegaram ao Brasil durante as décadas de 70 e 80. Um exemplo é a obra *A Reprodução*, complexa e desafiadora, justamente pelo fato das análises se construírem dentro do campo das estruturas do sistema de ensino. Nele, permeiam agentes que defendem a escola como um sistema de oportunidade de igualdade, emancipação e transformação social, alheios ao conhecimento de uma reflexão mais profunda e um posicionamento crítico, científico e antagônico.

A teoria sociológica de Bourdieu, como a reprodução da cultura dominante, a reprodução do capital cultural e social, perante a cientificidade estrutural do conhecimento, revela a genialidade do autor. Na sua sociologia, podemos estudar os fenômenos dessa transmissão cultural, sendo a escola um instrumento de apropriação e transmissão de conhecimento, perante

²¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE-UEPG. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação PPGE-UNICENTRO. Membro do Grupo de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão Educacional, GPEPGE. <danieli.mariaa@hotmail.com>

²² Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão Educacional, GPEPGE. <fernandapontarollo98@gmail.com>

pontos de partida diferentes e distintos, legitimando os privilégios sociais e aumentando o distanciamento da verdadeira função da escola.

Nesse sentido, a contribuição do autor Pierre Bourdieu para o campo da educação e das políticas educacionais firmam-se em análises que estão estreitamente relacionadas com as estruturas da sociedade contemporânea, a cultura, a especificidade dos capitais e o espaço social que engloba a produção de conhecimento e seu arsenal teórico.

Em Bourdieu, nos apropriarmos por uma perspectiva de desconstrução dos conceitos enraizados no movimento acadêmico. Diante disso, coloca-se a escola como constituinte de uma estrutura social e política que reforça as apropriações frente às desigualdades existentes na sociedade.

Assim, entendemos que o legado e a herança intelectual deixados pelo autor francês Bourdieu (1930-2002), vêm sendo apropriados e estudados em diversos campos do conhecimento, em abrangência mundial.

Portanto, este texto alinha-se a estudos que vêm sendo realizados pelas autoras dentro do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO), que permeiam o vínculo e demais pesquisas realizadas junto ao Grupo de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação, sob orientação das professoras Dr^a Marisa Schneckenberg e Dr^a Michelle Fernandes Lima, coordenadoras do grupo de estudo.

Ao celebrar 10 anos de existência do GPEPGE, trazemos, neste capítulo, um registro da importância dos estudos de Pierre Bourdieu para o campo das Políticas Educacionais, desenvolvido a partir de um estudo bibliográfico.

Desse modo, o presente trabalho busca apresentar uma análise com discussões a partir da construção do mapeamento de produções acadêmicas, de teses e dissertações que abrangem a teoria de Pierre Bourdieu, entre os anos de 2012 e 2022. A pesquisa teve como fonte de busca de dados a plataforma na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Assim, apresentamos um texto elaborado de forma exclusiva, seguindo um caminho para efetuar discussões e traçar um panorama sobre a importância de trabalhos científicos que tem como base teórica Pierre Bourdieu, compreendendo as formas de apropriação e aplicação teórica das pesquisas que se fundamentam no pensamento do autor.

Salientamos que as autoras deste capítulo vêm desenvolvendo estudos no campo da educação e das políticas educacionais, buscando efetivar pesquisas vinculadas ao mestrado e doutorado, tendo como base o posicionamento à luz da teoria de Pierre Bourdieu.

Nesse sentido, seus estudos refletem apreciação a partir de conceitos como Campo, *Habitus* e Capital, que são estruturados pelo autor. Estes, incluem o mapeamento de produções científicas e revisão sistemática, considera os principais fatores que abrangem as análises sobre os enfoques, posicionamentos e perspectivas epistemológicas contidas em produções que identifiquem a progressividade teórica de Bourdieu no Brasil.

A elaboração deste texto foi pensada intencionalmente para contribuir com a produção dentro da celebração dos 10 anos de estudos do grupo de pesquisa GPEPGE. Tem, portanto, um recorte simbólico na análise da produção científica dos últimos 10 anos de pesquisas em programas de pós-graduação distintos.

Este capítulo traz discussões sobre um breve mapeamento das produções acadêmicas que envolvem a teoria de Pierre Bourdieu. O objetivo foi compreender, através da produção científica, os principais fatores que abrangem enfoques, análises, produtores e construtos, para evidenciar a progressividade da apropriação científica dos conceitos e dos pressupostos teórico-metodológicos do pensamento de Bourdieu no campo educacional.

Buscamos apresentar elementos que permitam compreender a circulação, apropriação e uso do autor, a produção do conhecimento científico e a compressão do quadro teórico, com pretensão de entender, além das possibilidades, as perspectivas de uso em distintos objetos de estudo nas ciências humanas e sociais. Também foca a observação do desenvolvimento da perspectiva teórica em pesquisas nos diversos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

Para a concretização do trabalho, optou-se por metodologia mista, ou seja, qualitativa e quantitativa, empregando o embasamento bibliográfico, com a inserção do trabalho de análise dos dados dentro do levantamento de tese e dissertações que abrangem a problemática.

Dessa forma, procuramos verificar o conhecimento teórico produzido à luz do pensamento de Bourdieu nas pesquisas na área educacional, as discussões dos construtos dentro das análises das teses e dissertações, o uso dos conceitos, perspectivas e pressupostos teórico-metodológicos do autor,

abrangendo um recorte analítico e temporal dos últimos 10 anos de pesquisa, entre 2012 e 2022.

Portanto, esperamos que este estudo venha contribuir para o entendimento sobre o tema, mostrando a progressividade e as condições próprias na disseminação da teoria bourdieusiana no Brasil, visando a explicitar as possibilidades de novas pesquisas com distinções epistemológicas de base do conhecimento científico.

O CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA

A proposta deste capítulo é discorrer um caminho que evidencie, dentro do campo educacional, a compreensão do quadro teórico pesquisado em Bourdieu, ou seja, entender e explicitar as possibilidades do uso da sua teoria em objetos distintos de pesquisa. Assim, ressalta a produção do conhecimento científico, a circulação, a apropriação e a progressão do pensamento de Pierre Bourdieu.

Para isso, realizamos um mapeamento da produção acadêmica sobre o autor Pierre Bourdieu a partir da seleção de teses e dissertações disponíveis no BDTD. Nesse processo, foi utilizado um protocolo de busca com os descritores “Bourdieu” e “Educação”. Os trabalhos também foram filtrados pela área de conhecimento “*educação*”, com recorte temporal dos últimos 10 anos de produção de pesquisas, correspondente ao período 2012-2022.

A partir desse procedimento, foi selecionado um *corpus* composto por 35 trabalhos, entre teses e dissertações que foram objeto de análise. Nesse sentido, ainda foram evidenciados o uso teórico, autores, programas de pós-graduação, ano de publicação, volumes e onde estão localizados esses construtos e produtores de conhecimento.

Também destacamos que a construção deste texto está alinhada a outras pesquisas que se fundamentam no quadro teórico de Pierre Bourdieu, um dos pressupostos epistemológicos que embasam pesquisas no Grupo de Pesquisa: Estado Política e Gestão da Educação (GPEPGE/PPGE/UNICENTRO).

Isto posto, buscamos explicitar as possibilidades de uso e as potencialidades desse referencial teórico para pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no campo das Políticas Educacionais. Expressamos, assim, a construção de um panorama geral, apontando as possibilidades e as

perspectivas de estudos sobre o campo, quadro teórico e sua relação com a área da educação.

ESPAÇOS, RELAÇÕES E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO À LUZ DO PENSAMENTO BOURDIEUSIANO

Para o levantamento da construção no campo acadêmico e a produção científica, elas devem ser construídas de forma rigorosa, na medida em que *comandam* os seus significados, e não o contrário. Fazer o uso desses significados é estar aberto para entrelaçar e estabelecer relações e interlocuções com as noções de sentidos e os fundamentos de uma ação reflexiva ou sociológica.

Entretanto, na produção de conhecimento científico, não basta apenas produzir, é necessário publicar, dar visibilidade à pesquisa realizada, seja em eventos, artigos científicos, capítulos de livros, entre outras formas. Para além, esse processo de circulação da produção acadêmica aumenta os fatores e as possibilidades que evidenciam o uso teórico em diversos objetos de pesquisas distintas e autorais.

De uma mesma maneira, a produção não divulgada pode sofrer imposições das relações de poder dentro do campo científico, que abrange, em sentido intrínseco ou não, o interesse de pesquisadores em avançar em uma área de conhecimento. De outro lado estão aspectos de poder das relações que legitimam os espaços de formação, dos construtos e construtores dentro do campo científico.

Segundo Bourdieu (2004, p. 27), “os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento [...]”. Nesse sentido, o autor aborda as relações de poder permeiam as vantagens sociais daqueles que nasceram em um determinado campo, ao contrário dos que precisam, de fato, ter domínio da escrita, de leis, conceitos, concepções ou regularidades, sendo uma realidade legítima de determinado campo.

De certo modo, é algo que envolve a existência de quem comanda as estruturas das regras do jogo em relação a um campo, um processo que se desenvolve objetiva e subjetivamente, incluindo o campo científico. No entanto, também podemos perceber que, em alguns casos, existem,

Por exemplo, numerosos estudos que confirmam, as estratégias de reconvenção que os cientistas praticam e que os conduzem a passar de um domínio ou de um tema a outro são muito desigualmente prováveis de acordo com os agentes, o capital de que dispõem, e segundo a relação com o capital adquirido mediante sua própria maneira de adquirir esse capital (Bourdieu, 2004, p.28).

Esse processo ocorre justamente pelas atribuições das estruturas e dos pilares de descrição teórica, *versus* aplicação do pensamento teórico. Em outras palavras, descrever é uma coisa, aplicar coerentemente vai além.

Bourdieu analisa como os indivíduos ou agentes incorporam as estruturas sociais, como legitimam suas ações práticas e como as reproduzem nos diferentes espaços da sociedade. Assim, enfocamos as atribuições e os principais conceitos do seu pensamento, como campo, *habitus* e capital, de uma forma relacional e não linearmente. Para Bourdieu (1983, p. 89), campos são “[...] espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)”.

Nessa construção, ainda se pautam estudos de autores como Passeron e Chamboredon (1999), Chamboredon (1999), Nogueira e Nogueira (2002), Medeiros (2005), Ortiz (2011), Wacquant (2012), Passos (2017), entre outros, que discutem as possibilidades de uso teórico em diferentes perspectivas, o constituir do rigor intelectual da produção científica e suas respectivas áreas de conhecimento.

De acordo com Bourdieu (1983), a sociedade apresenta-se organizada em diversos segmentos, e cada um deles se caracteriza como um campo, exemplificando a religião, a economia, a política, a cultura, e outros. Para cada composição de campo, formam-se ou constituem leis próprias, e não obstante, há suas interfaces, não lineares, com os acontecimentos de outros campos; isto é, apresenta certa autonomia histórica, como as eventuais crises e cronologia específica.

Explicado de outra forma, os campos possuem leis de funcionamento invariantes, próprias, e o estudo de determinado campo pode contribuir para o entendimento de características de outros campos de estudo. No entanto, nosso maior objetivo não é verificar a construção de um campo, mas a

composição dos estados de apropriação da obra de Bourdieu dentro de determinado campo.

Para Pires (2021, p. 66),

As culturas acadêmicas, as práticas e os processos de formação de pesquisadores não ocorrem sem nenhuma causa ou por influência de uma única direção, mas em virtude do envolvimento de diferentes significados compartilhados pelos agentes formadores [...].

Nesse sentido, o conhecimento produzindo ocorre historicamente, e por meio dele, a cultura acadêmica assume referência em suas práticas, que estão sujeitas a análises, reflexões, reconstruções e ressignificações, pois de certo modo envolvem as relações e tendências da progressividade na produção científica e nos seus diversos campos de pesquisa.

Para Saldanha (2017, p. 76), “[...] a obra de Bourdieu é um convite à compreensão da elaboração social da naturalização epistemológica a partir da observação a dos posicionamentos acadêmicos de corpos e edificações ou nomes próprios e instituições”. Sendo assim, almejamos mergulhar em níveis maiores de compreensão em suas obras, considerando as rupturas na construção socioepistemológica e a legitimação das teorias e dos conceitos científicos, no exercício a seguir, das análises das teses e dissertações selecionadas para este trabalho.

O autor situa-se no rigoroso campo teórico e na produção do conhecimento, tendo em vista a grande circulação de suas obras e a evolução da apropriação e aplicabilidade do seu pensamento nas pesquisas científicas.

Cabe, aqui, anunciar a importância de novas pesquisas sobre o mapeamento da produção científica no campo educacional, que se assemelham a nossa proposta de análise desse texto, com a diferenciação da temporalidade, pois partimos de um recorte de estudo dos últimos 10 anos (2012-2022).

O intuito é dar luz ao re-indexar ou localizar produtores, construtos e novos caminhos de pesquisas que levam à circulação dos fundamentos teóricos, metodológicos, e a progressividade na distribuição da obra do sociólogo na produção da cultura e do conhecimento.

Por que estudar a obra, a circulação, apropriações e o uso de Pierre Bourdieu? Justificar essa pergunta já é discutir um pouco, teoricamente o autor sem o interesse nesse momento, de aprofundar tais discussões.

Mais de 22 anos após sua morte, o sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002) continua contribuindo com sua teoria no campo do conhecimento científico e com a produção acadêmica. Seus estudos abordaram uma série de elementos ou objetos, investigações empíricas dentro das ciências humanas e sociais, que envolvem discussões pertinentes adotadas por pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento.

Bourdieu deixa como legado intelectual um verdadeiro ‘tesouro sociológico’, que reúne esquemas interpretativos múltiplos, extraídos do conjunto do patrimônio internacional de ciências humanas e sociais. Sua reflexão transgrediu as fronteiras que separam (tanto no âmbito das instituições quanto das representações) o campo da psicologia do campo da sociologia, a esfera mental (ou psíquica) da esfera social, o individual do coletivo (Vale, 2007, p. 4).

Ora, entender tais espaços, a atuação do conceito de *habitus*, dimensões e aspectos em que ele atua, permear as relações dentro dos campos, e ainda, nesse processo, diferenciar capital cultural, capital social, capital econômico, e as manifestações das estruturas constituintes e estruturadas nos espaços sociais e educacional, além das dinâmicas, polaridades existentes em relações de poder e poder simbólico, é algo desafiador.

Para Grill e Reis (2018, p. 168) “[...] eixo de problematização o referencial analítico de Pierre Bourdieu, por ser esta a inscrição primordial no âmbito das ciências sociais que praticamos, e devido ao crescimento exponencial do uso do seu arsenal conceitual”. Nesse exemplo, entrelaçamos nossa discussão, evidenciando o uso arsenal e conceitual, mostrando a aplicabilidade e os limites das investigações debruçadas nos diferentes universos empíricos.

Tais universos compreendem os espaços de luta, sendo o campo científico enquanto sistema de “[...] relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta, é o monopólio da autoridade científica” (Ortiz, 1983, p. 5). As discussões sobre as hierarquias sociais de tratamento de concepções, linhas de pesquisas, objetos e métodos, produzem o trabalho com legitimação do conhecimento em seus debates.

Na luta em que cada um dos agentes deve engajar-se para impor o valor de seus produtos e de sua própria autoridade de produtor legítimo, está sempre em jogo o poder de impor uma definição da ciência (isto é, a de limitação do campo dos problemas, dos métodos e das teorias que podem ser considerados científicos) que mais esteja de acordo com seus interesses específicos. (...) Essas discussões políticas sobre o direito e a propriedade científica, que são ao mesmo tempo debates sobre o sentido do que foi descoberto e debates epistemológicos sobre a natureza da descoberta científica (...). Debate este que nunca cessou de ocupar o centro da reflexão epistemológica (Ortiz, 1983, p.7).

Em síntese, os papéis das discussões se estruturam no campo acadêmico e como são desempenhados, as discussões teóricas e epistemológicas, que legitimam o fazer ciência. Queremos, assim, envolver níveis de discussão e análises mais profundas neste capítulo. Assim, concordamos com Saldanha, (2017, p. 79) que a “[...] sociedade sem papel não é uma ‘sociedade sem papéis sociais’, e muito menos sem materialidades e sem ‘distinções’ materiais no mundo do trabalho”, que permeia as classificações dos trabalhos, incluindo aquele exercido no campo acadêmico da universidade. Logo, cremos que, de certo modo, é nosso papel como pesquisadores.

Concordamos com Medeiros (2007, p. 4), sobre “[...] a necessidade de se constituir uma frente de pesquisa para o resgate [...] descobrindo o que já foi realizado em termos de pesquisa, questões, objetos, debates, referenciais teóricos utilizados, resultados obtidos, e em andamento”, compondo melhor uma sistematização de fontes e trabalhos realizado no campo científico.

A literatura bibliográfica construída e nos fundamentos teóricos de contemporâneos, a exemplo de Medeiros (2007), abre caminho para o

trabalho tipo mapeamento na identificação de pesquisas sobre obra de Bourdieu, suas posições enervantes, audazes e de confronto de sua sociologia, resultando-lhe um lugar entre os clássicos. Ao mesmo tempo, Bourdieu criou um corpo teórico-conceitual e metodológico próprio, o que lhe conferiu notoriedade no campo científico.

Diante do exposto, citamos que “[...] Bourdieu vai caracterizar as modalidades de conhecimento teórico existentes para saber qual delas está em condições de, no mesmo ato, ser capaz de conhecer os outros e de dar a conhecer a Ciência Social ao cientista” (Caria, 2003, p. 03). Quanto à racionalidade reflexiva do pensamento de Bourdieu, consideramos a relevância em busca da compreensão de maneira profunda sobre a produção do conhecimento teórico e estado da arte em trabalhos do autor, de seus colaboradores, autores e pesquisadores que produzem esse conhecimento no país.

Isto posto, seguimos no desafio de analisar a produção científica identificando os produtores, agentes e a produção no mapeamento da construção do conhecimento a partir da teoria sociológica de Bourdieu, evidenciando, de forma clara e coerente, o processo de investigação dessa análise. Bourdieu teve posição e postura de um intelectual provocador que suplantou as divisões da cultura acadêmica e inovou em muitos aspectos, também tendo sido intensamente criticado por suas ideias audaciosas, frequentemente sendo alvo de interpretações errôneas por parte de alguns críticos do mundo contemporâneo.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA PERSPECTIVA TEÓRICA DE BOURDIEU

Com base nos fatores delimitadores do protocolo de pesquisa e a partir das evidências e dados analisados nas 35 teses e dissertações que compõem o *corpus* analítico deste estudo, buscamos mapear as produções acadêmicas que trazem consigo a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, e compreender os principais fatores da sua progressão no campo educacional.

Apresentaremos, a seguir, uma figura representativa do número de produções, aspecto relevante para a compreensão da significatividade dos estudos e pensamentos de Bourdieu para a educação.

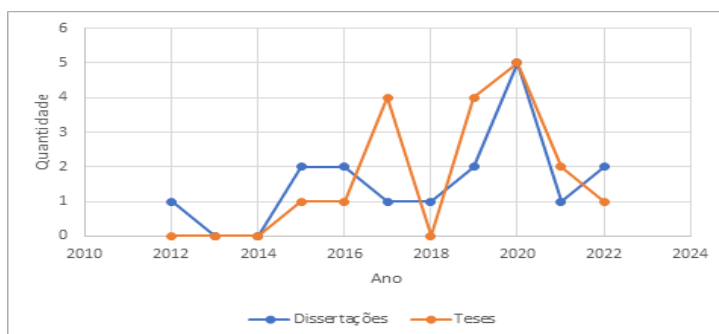
Figura 1 - Produção acadêmica sobre Bourdieu no período de 2012-2022

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da busca das produções na BDTD.

Com o levantamento de pesquisas dentro do recorte temporal estabelecido, no período de 2012 a 2022, verificamos aumento de produções a partir do ano de 2015, e o mesmo acontecendo entre 2019 e 2020, quando se apresenta alto crescimento de pesquisas. Entre as produções, destacam-se os trabalhos oriundos de mais de 15 programas de pós-graduação espalhados pelo Brasil, totalizando 18 teses e 17 dissertações.

Na representação acima, percebemos os anos de suas publicações e a curva acentuando-se em uma progressão irregular, mas se percebe crescimento das produções. No entanto, em 2013 e 2014 não identificamos registro de produções na área.

Já o ano de 2010 surpreendeu com uma grande quantidade de trabalhos, totalizando 10 estudos identificados dentro do protocolo de busca. Entendemos que “um campo da produção da cultura e científico é tanto mais autônomo quanto maior em seu poder para definir as normas de orientação de produção, com os critérios de avaliação de seus produtos” (Bourdieu, 1987, p. 106). Isso significa a relevância das produções científicas com a teoria de base de Bourdieu dentro do campo acadêmico.

Figura 2 - Distribuição da produção acadêmica no período 2012-2022

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da busca das produções na BDTD.

Com esse conjunto analisado, pode-se observar aumento de produções, com apropriação cada vez mais acentuada da teoria de Pierre Bourdieu em pesquisas sobre educação, especialmente a partir do ano de 2014, em teses e dissertações.

Observa-se que a crescente produção relativa ao pensamento de Bourdieu no Brasil revela progressividade maior entre os anos de 2017 e 2020, com declínio de publicações após esse período. Essas diferenças de crescimento e declive da produção poderiam ser analisadas por outros fatores, se considerássemos o término dos trabalhos de conclusão de curso, ou seja, finalização do mestrado e doutorado, com suas respectivas publicações de dissertações e teses concluídas.

Entretanto, os aspectos da teoria sociológica com um pensamento contemporâneo revelam uma abordagem inovadora e crítica para a antropologia e teoria social, cuja ampla gama de temas, incluindo educação, cultura, poder e desigualdade social, oferece fundamentos epistemológicos para novas pesquisas.

Isso pode ser observado por meio da diversidade de programas de pós-graduação que aportam pesquisas sob esse referencial. No quadro a seguir, apresentamos as instituições às quais os 35 trabalhos analisados se vinculam.

Quadro 1 - Instituições de origem da amostra de pesquisa

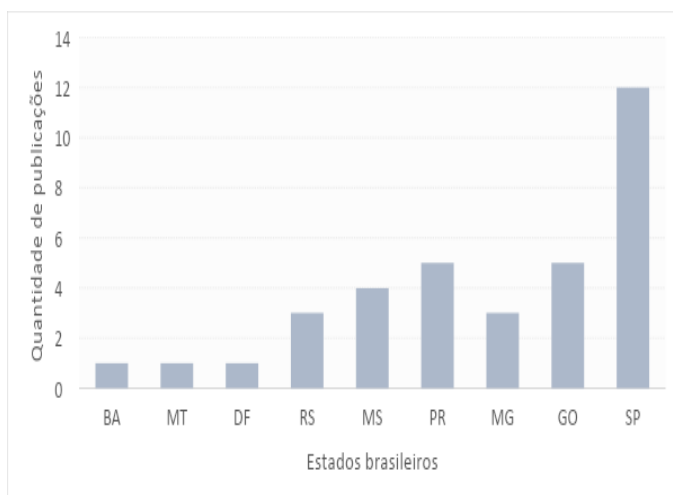
Instituição	Quantidade de trabalhos
UNB	1
FURG	1
SCAR	7
UEPG	3
UFBA-2	1
UFG	5
UFJF	2
UFMG	2
UFMS	4
UFMT	1
UFV	1
UNICAMP-30	1
UNIOESTE-1	2
UNSP	4
URGS	1
USIN	1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Verifica-se uma pulverização de programas de pós-graduação na origem das pesquisas sobre o referencial de Bourdieu, com destaque e predominância para a área da educação, correspondendo a 100% da amostra.

Em relação às instituições que desenvolvem estudos e pesquisas com foco no pensamento bourdieusiano, verifica-se que são diversos os estados brasileiros, demonstrando uma ampla disseminação dos conceitos e pressupostos de Bourdieu, bem como destacando sua representatividade para o campo de estudos.

Figura 3 - Número de publicação por Estados



Fonte: elaborada pelas autoras.

Com efeito, 7 estados e o Distrito Federal foram identificados pelas publicações de trabalho levantados. Os Estados são: Bahia (BA) e Mato Grosso (MT) com 1 publicação em cada estado; Mato Grosso do Sul (MS) contendo 4 publicações; Paraná (PR), Minas Gerais (MG) e Goiás com média de 5 a 6 produções; e o estado de São Paulo (SP), com o total de 12 produções publicadas na última década.

Nesses aspectos, partimos da premissa de que o autor tem oferecido subsídios para reflexões nas diferentes áreas, principalmente na educação.

Essa evidência dos números crescentes de pesquisas e estudos relacionados à apropriação da teoria sociológica de Bourdieu, movimento que se percebe pela identificação de teses e dissertações que citam o autor

a partir de 2012, permite compreender sua representatividade para o próprio campo social e científico, objeto dos trabalhos pesquisados.

Vale destacar apropriação e uso de seus preceitos, ou seja, o posicionamento na teoria de Pierre Bourdieu não está restrito a algumas fórmulas elaboradas ou a um discurso vedado. Mesmo que o próprio Bourdieu (2008) se considerasse *antiteorista*, seu quadro teórico trata-se de um conjunto de proposições, instrumentos conceituais que servem de reflexão sobre as condições da prática acadêmica científica, dos modos de construção e da aplicação teórica em objetos distintos de pesquisas em diferentes áreas, principalmente na educacional.

Em seu livro *Razões Práticas*, Bourdieu (1995, p.1) refere que a “pesquisa está em um espaço social/cultural, um campo ao seu objeto (o real é relacional) isso inclui a base teórica”. A escolha adotada para preferir essas apropriações pode ser considerada indicativo de várias formas de recepção e maneiras peculiares, assim como uma percepção única de imersão na leitura que se faz desse autor.

Em continuidade, explicitamos, no recorte dos materiais das análises, as percepções realizadas referentes ao título, conceitos e proposições presentes nos resumos dos trabalhos, evidenciando uma parcela da produção do conhecimento científico em teses e dissertações na área educacional.

Quadro 2 - Panorama de pesquisa em Bourdieu em dissertações

Autor	Título	Conceitos
FERREIRA, L. P. P.	A constituição do <i>habitus</i> professoral virtual em um Instituto Federal: trajetórias docentes, modelo pedagógico e práticas pedagógicas.	- <i>Habitus</i>
MILCHAREK, J.	O Programa Universidade para Todos (PROUNI) e as estratégias de discentes na formação avançada da educação brasileira	- Subjetividade social
ASTOFE, A. F. A.	Campanha nacional de educandário gratuitos: em perspectiva o ensino secundário no Sul do Mato Grosso	- Poder simbólico - Capital - Legitimação
VALADÃO, D. L.	Apropriação da perspectiva teórica de Bourdieu na pesquisa em Educação e Ciência: uma revisão bibliográfica	- Campo - <i>Habitus</i>

TOLENTINO, R. X.	A emancipação por meio da educação: perspectiva de Pierre Bourdieu e Jacques Rancière	- Não explícita no resumo
GUIMARÃES, J. V. C.	O <i>habitus</i> vestibulando para o acesso ao ensino superior em um colégio privado no Sul de Minas Gerais	- <i>Habitus</i> - Capital
NOGUEIRA, N. S.	O jovem e o ficar à luz da teoria Buordiesiana	- <i>Habitus</i>
SOUZA, L. R. G.	Trajatória escolares no ensino fundamental: estudo de uma escola pública	- Capital cultural - Capital social - Capital econômico - <i>Habitus</i> - Trajetória social
ARRUDA, H. R.	Análises e contribuições para o ensino de biologia molecular em um município do interior paulista	- <i>Habitus</i> - Campo - Capital
SILVA, K. C. M.	A exclusão escolar no Instituto Federal de São Paulo, Campus Bragança Paulista	- Não explícita no resumo
GOMES, L. C. P.:	Educação física na educação infantil: experiências de professores na elaboração do currículo	- Campo - <i>Habitus</i> - Capital cultural
UDINAL, F.T.	A tradução técnica e o ato performativo da recriação de marcas de marcas socioculturais na tradução voltada à educação médica	- Campo científico
SILVA, F. C. B.	Educação ambiental transformadora e bacharelismo: uma leitura a partir de Pierre Bourdieu	- Reprodução - Ação Pedagógica - Violência simbólica - Campo - <i>Habitus</i>
BORBOSA, J. A.	Feminilidade na escola: a teoria da prática e a discussão sobre gênero e desempenho escolar	- Violência simbólica
COSTA, B. R.	Pierre Bourdieu e os temas corpo e saúde no campo acadêmico-científico da Educação Física: revisão integrativa (2016-2020)	- Campos - <i>Habitus</i> - Capital - <i>Doxa</i>
COSTA, L. S.	Do capital cultural à alfabetização científica: relações existentes no ensino e aprendizagem de Ciências e Matemática	- Capital cultural
ONO, K.P.L.	O jogo jogado no campo acadêmico universitário brasileiro: uma análise	- <i>Habitus</i> - Capital - Campo

	bourdieusiana de um Programa de Pós-Graduação	
--	---	--

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da base de dados BDTD.

Nesses trabalhos, encontramos 9 dissertações que utilizaram a aplicabilidade no trabalho com o conceito de *habitus*, e 6 dissertações utilizando o conceito de *campo*. Em 7 pesquisas apresenta-se o conceito de *capital*, seja ele o capital cultural, social, econômico, ou capital simbólico. Em duas dissertações não foi possível identificar, a partir da leitura dos resumos, o conceito explícito utilizado na pesquisa, verificando apenas uma menção geral dos fundamentos teóricos em Bourdieu.

Figura 4 - Principais conceitos presentes nas dissertações



Fonte: elaborada pelas autoras a partir dos conceitos do quadro dissertações.

Nesse processo, observamos a relevância da tríade dos conceitos de *habitus*, capital e campo, que estão presentes em grande parte das dissertações. Em sua maior parcela de complexidade, esses conceitos são utilizados de maneiras amplas e complementares. Também ficam claros, na representação da figura acima, os conceitos secundários, não menos importantes para a fundamentação e teorização das pesquisas na área educacional.

Para Bourdieu (2009), o conceito de *habitus* está permeado por processos ou dispositivos, que a reprodução das estruturas estruturantes nos campos sociais, culturais, políticos e educacionais permeiam, não apenas as

representações das práticas dos agentes, mas também a organização estruturada no funcionamento político das relações.

Dentro do sistema de ensino, por exemplo, o conceito *habitus* atua pelas disposições no campo, das quais emergem os tipos de capitais ou geradores e formadores de estruturas constituintes que contribuem para o campo de pesquisa. Destacamos que

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao objeto sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expreso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a alguma regra e, sendo tudo isso, coletivamente orquestrada sem ser produto de uma ação organizadora de um maestro (Bourdieu, 2009, p. 87).

Em outras palavras, para compreender as relações sociais e os espaços, precisamos entender a atuação dos conceitos, as representações que atuam neles, no nosso caso, o campo da produção do conhecimento científico, e as estruturas de funcionamento das pesquisas na área educacional.

Outro dado analisado vem ao encontro do levantamento das categorias de análise da produção científica, que corresponde à espécie de lacuna do conhecimento, e ainda necessita ser preenchida dentro da escrita de resumo dos trabalhos acadêmicos na pós-graduação. Das 17 dissertações analisadas, 9 delas não explicitam as categorias de análise utilizadas para relacionar teoricamente seus objetos de pesquisa, mas não descartamos a possibilidade de explicitação estar no decorrer dos textos dissertativos.

No que se refere à análise das teses da amostra investigada, verificamos, assim como nas dissertações, a predominância da utilização e aplicação dos conceitos de campo, *habitus* e capital, bem como as subcategorias da operação dos conceitos encontrados nos trabalhos de doutoramento.

Quadro 3 - Panorama de pesquisa em Bourdieu em Teses

Autor	Título	Conceitos
SOARE S, S. T.	Política educacional na pós-graduação em Educação uma análise a partir da trajetória coletiva dos pesquisadores	- Campo - <i>Habitus</i> - Capital - Disposições
JESUZ, D. A. F.	Influências das tecnologias digitais no processo formativo: percepções dos estudantes do ensino médio	- Não explícita no resumo
STREM EL, S.	A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil	- Noção de Campo - Política educacional
REIS, A. C. E	Saúde e gravidez na adolescência nas concepções dos professores de Ciências: uma análise socioepistêmica à luz de Bourdieu	- Campos - <i>Habitus</i> - Capital cultural - Violência simbólica
LESSA, B. S.	Disposições sustentáveis: um olhar bibliográfico e sociológico para a educação para sustentabilidade	- <i>Habitus</i> - Reflexividade
GANHOR, J. O.	O subcampo CTS na Educação em Ciências e suas compreensões acerca do conceito de participação: uma análise bibliométrica e bourdieusiana	- Campo - Subcampo
SILVA, A. F.	Educação, cultura, <i>habitus</i> fronteiriço na memorialística de Hélio Serejo	- <i>Habitus</i>
MARQUES, A. R.	A produção discursiva no ensino médio brasileiro (2009-2019): reformas, orientações e intenções	- Campo - <i>Habitus</i> - Capital
BRITEZ, A. E.	Episódios da trajetória de Oliva Enciso: a gênese de instituição educativa filantrópicas e profissionalizantes não estatais do sul do antigo Mato Grosso (1930-1970)	- <i>Habitus</i> - Capital social - Campo
ANGELO, F. V. M.	Herdeiros: o papel da família na educação das futuras gerações nos termos de Sabará e de Ouro Preto (1721-1780)	- Capital cultural - <i>Habitus</i>
PASSOS, C. M.	Condições de produção e legitimação da etnomatemática	- Poder - Capitais - Campo
FARIAS, J. V.	O PROFMAT e as relações distintas no campo da matemática	- <i>Habitus</i> - Campo - Capital

RODRIGUES, V. C. S.	Atividade acadêmico-científico-cultural- nos cursos de licenciatura da UNESP: estratégias de disputas no campo	- Noção de campo - <i>Habitus</i> - Capital Cultural
BARBOSA, S. H. P. B.	Paradoxos e estratégias de adaptação na trajetória universitária discente em relação às metodologias ativas no curso de Medicina da UFSCar	- Campo - <i>Habitus</i>
SILVA, A. L.	A arquitetura teórico-conceitual de Skinner e Bourdieu: das contribuições à educação às possíveis correlações	- <i>Habitus</i> - Capital Cultural
ATAÍDE, J. F.	O jogo das posições sociais: educação em ciência e a formação do cidadão	- Campo - Capital cultural
FERNANDES, R. A. C.	Formação continuada de professores no campo da educação Matemática: perspectiva do conhecimento praxiológico	- <i>Habitus</i> - Campo - Estruturas
BÄR, E. C.	Licenciaturas em Pedagogias Bilíngue (Libras/Português): aspectos políticos, linguísticos e pedagógicos e as apropriações das bases teórico-conceituais da pedagogia	- Noção de Campo - Subcampo

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da base de dados BDTD.

Destacamos a distinção dos objetos de estudo e das áreas de conhecimento científico, que dividimos, aqui, por temáticas de área de conhecimento: 3 teses pertencem à área da educação e sociologia, 3 são sobre o tema de políticas educacionais e currículo, 3 teses são relacionadas às epistemologias do conhecimento e campo científico da área médica, direito e educação física, 3 teses são sobre história, historiografia e estudos de fronteiras, 2 com enfoque em educação tecnológica e Educação CTS, 3 teses sobre formação de professores ensino de ciência e matemática, 1 específica sobre bilinguismo, e 1 saúde e esporte, compondo o conjunto de 18 teses do recorte da análise do resumo dos trabalhos.

Ressaltamos, ainda, outros conceitos bourdieusianos utilizados pelos autores, que se encontram dentro da análise dos resumos das dissertações: poder e violência simbólica, reprodução, subjetividade social, ação

pedagógica, *doxa*²³, e outros conceitos que são apropriados em seus diferentes níveis de pensamento ou profundidade teórica.

A partir da análise da representatividade dos conceitos em relação aos estudos analisados no quadro acima, elaboramos uma figura, na forma de nuvem de palavras, para sintetizar e dar maior visibilidade para o entendimento da presença dos conceitos estruturantes das pesquisas.

Figura 4 - Representação dos principais conceitos presente nas teses



Fonte: elaborada pelas autoras a partir dos conceitos encontrados nas teses.

Nessa representação visual dos conceitos, percebemos as diferenças de posições encontradas entre as dissertações: *habitus*, *capital* e *campo*. Já nas teses, aparecem *habitus*, *campo* e *capital*. Ainda que não exista uma ordem sequencial para trabalhar os conceitos, ou podendo ser usado de forma única, entendemos que eles se relacionam, dependendo do rigor estabelecido para construir pesquisas utilizando os conceitos bourdieusianos.

Bourdieu (1989) explica que, no modo de produção científico, é necessário o desenvolvimento de uma percepção, um operar, que ele chama de *habitus* científico a percepção de sentido do campo científico que permite ao agente fazer pesquisas no campo. O *habitus* é incorporado como um sistema de disposições que são utilizados pelos autores em processo contínuo.

²³Significado da palavra: opinião, crença (contrário de episteme).

Verificamos, através da análise das teses e dissertações, a importância dos trabalhos de autores que se apropriam e usam a teoria de Pierre Bourdieu, e relevância para a circulação e apropriação da produção do conhecimento científico no Brasil. Nesse processo, traçamos percepções das diferentes linhas de pesquisa e dos diferentes objetos, ressaltando a relevância da teoria e o uso dos conceitos utilizado de Pierre Bourdieu, apresentando a progressividade da produção do conhecimento, circulação, apropriação e aplicação do uso teórico e praxiológico.

Cock *et al.* (2018, p. 5) afirmam: “[...] vemos que o campo científico, como outro qualquer no espaço social, é um local de lutas concorrenciais por uma posição, visando conservar ou transformar as relações de força presentes”. O campo acadêmico-científico da educação é um campo de disputas desiguais, por ser composto por agentes pesquisadores e instituições com estrutura e volume de capital científico, político e simbólico diferentes. Isso mostra o interesse de pesquisadores no arcabouço teórico-empírico de Bourdieu, sobre a sociologia do campo científico, que possibilita interpretar essas configurações.

No estudo que realizamos, verificou-se a presença e a relevância da teoria de Bourdieu nas pesquisas de pós-graduação brasileira. A partir disso, reiteramos a importância desse referencial como fonte estruturante de análise no campo das Políticas Educacional, oferecendo bases sólidas para a compreensão dos fenômenos sociais, das relações de poder e produção do conhecimento.

Como pesquisadoras nessa área, com especial referência aos trabalhos efetivados dentro do Grupo de Pesquisa: Estado, Política e Gestão da Educação, acreditamos que o referencial bourdieusiano oferece base teórica para desenvolver uma aplicabilidade distinta que envolve os objetos de pesquisa, propiciando um posicionamento coerente e consistente dentro da epistemologia do referencial teórico-metodológico campo científico.

Ressaltamos que o estudo empreendido neste capítulo apresentou uma breve amostra da produção, circulação e formas de apropriação do pensamento de Pierre Bourdieu no Brasil. Cabe destacar que a análise não se finda em si mesma, mas permite ampliações da investigação, bem como inúmeros desdobramentos dentro da Área da Educação e de outras. Desse modo, nosso estudo aponta caminhos para entender a produção científica, e almejamos desdobramentos para novas pesquisas, apresentando e justificando suas possibilidades à luz dos estudos de Pierre Bourdieu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne à temática apresentada aqui, analisamos, mesmo que de maneira genérica, a produção científica a partir do mapeamento sobre a construção do conhecimento a partir da utilização da teoria de Pierre Bourdieu. As conclusões destacam, com efeito sintetizado, elementos presentes na apropriação dos conceitos e nas distinções das categorias de análise em pesquisas de diferentes áreas do conhecimento que contribuíram para a condução desta investigação. Com efeito, ressalta-se, portanto, a presença do percurso teórico das produções nos mais diversos temas nos Programas de Pós-graduação em educação do Brasil nos últimos 10 anos. Destacam-se os papéis das discussões que se estruturam no campo acadêmico e como vêm sendo desempenhadas discussões teóricas e epistemológicas que legitimam o fazer ciência.

Conforme já expresso, verifica-se, dentro desse percurso, progressividade entre os anos de 2012 e 2022. A constatação da busca de conhecimento e de respostas sobre o campo educacional é elemento que caracteriza a apropriação teórica do autor e de seu pensamento científico.

Apontamos, através da composição de análise das 35 produções, teses e dissertações, que em seus resumos mostraram a forte incidência da utilização dos conceitos como *habitus*, *campo* e *capital*. Esses conceitos entrelaçam-se nas análises devido à composição do campo em que os objetos de pesquisa se encontram, pois eles são permeados pelo *habitus* e pelas disposições compostas pelos seus distintos capitais envolvidos. Entender os significados desses conceitos e como eles atuam é fundamental para estabelecer relações coerentes na composição complexa de trabalhos científicos. É preciso ir para além de *citar* o conceito, é preciso relacionar ou entrelaçar as dimensões epistemológicas de seus enfoques, posicionamentos e perspectivas.

Quanto às categorias, enfatizamos uma lacuna de explicitação nas produções que não foram ressaltadas nos trabalhos e não foram delimitadas nos resumos. Mesmo sendo objetos distintos, as categorias de análise permitem melhor compreensão da realidade existente e suas dimensões específicas de atuação dentro de uma pesquisa. O que mais ficou evidente foram categorias, como análise do discurso, teorização combinada, análises

de conteúdo e análises de posições sociais, não distinguindo, por vezes, seus posicionamentos epistemológicos.

Outras observações comprovam que as leituras realizadas da obra de Bourdieu no campo educacional sofreram uma alteração significativa, traçando uma rede de relações e categorias configuradas no campo científico educacional para a formação de disposições científicas, como o esforço de mobilização dos conceitos e dos modos de trabalho em questões específicas do espaço da educação. Esses esforços traçam um número crescente de pesquisas e estudos relacionados à apropriação da teoria sociológica de Bourdieu, um movimento acadêmico que se percebe pela identificação das produções da última década que citam o autor.

É necessário destacar a notável apropriação de sua teoria. A teoria de Pierre Bourdieu não está restrita a algumas fórmulas elaboradas ou a um discurso vedado, mas está presente em diferentes abordagens, que buscam qualificação com a apropriação da sua teoria, com possibilidade de novas pesquisas, partindo até mesmo de novos mapeamentos dessa produção acadêmica no Brasil.

É importante ressaltar, nessas reflexões, que o objetivo central deste texto, que procurou mapear tal apropriação, revela o investimento no estudo e emprego do autor, bem como as interfaces de seu quadro teórico de análise com os estudos empreendidos.

Contudo, entendemos que existem distinções, tipos ou modos de apropriação do pensamento do autor, considerando a profundidade detectada no rigor intelectual dos inúmeros pesquisadores. Pensar em pesquisas pelo viés das disposições incorporadas, das trajetórias de vida, mudanças das estruturas sociais, políticas, tecnológicas e acadêmicas consiste em contribuir para a compreensão de novas realidades contemporâneas e universais, que abrangem os aspectos dentro do campo científico e fora dele.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

COCK, J. C. A. N.; ANTUNES, A. L.; RODRIGUES, R. P.; SANTOS, D, S. L.; ARAÚJO, J. P. F. P. **Operando com o conceito de Bourdieu**: produtividade em pesquisas

e hierarquias acadêmicas no campo da educação. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 44, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844178392>.

MEDEIROS, C. C. C O. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004)**. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2007.

ORTIZ, R. (org.). **Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. p. 122-155.

PASSOS, C. M. **Condições de produção e legitimação da etnomatemática**. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2017.

PIRES, A. P. **Aspectos do habitus da formação de pesquisadores para o campo da política educacional no Brasil: um estudo a partir da teoria de Pierre Bourdieu**. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2021.

SALDANHA, G. S. **Desafios imediatos e impactos hipotéticos da “distinção” bourdieusiana na socioepistemologia dos estudos informacionais**. (org.) - Rio de Janeiro: Garamond, 2017.



**POLÍTICAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E ESPAÇO ESCOLAR: ESTUDOS EM ANDAMENTO**

ESPAÇOS CONQUISTADOS PELO PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: O CASO DA FUNDAÇÃO LEMANN

Graziela Ferreira de Souza²⁴

INTRODUÇÃO

A presença crescente de atores privados no cenário educacional é tema de importantes debates sobre os rumos da educação pública brasileira, sobretudo pelos aspectos ligados à privatização que se impõe a partir dessas relações. Desse modo, neste capítulo, propõe-se uma análise sobre os espaços conquistados pelo setor privado na educação pública, tomando como objeto a atuação da Fundação Lemann. Este estudo²⁵ é decorrente do contexto de pesquisa de pós-doutoramento realizado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, e também ao Grupo de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE/PPGE/UNICENTRO).

A relevância desse tema reside na necessidade de compreender os impactos das parcerias público-privadas no contexto educacional, especialmente em um país como o Brasil, onde a educação pública enfrenta desafios estruturais e de financiamento. Isso requer a compreensão das dinâmicas emergentes na educação pública, que cada vez mais se veem influenciadas por atores privados, como fundações e organizações não governamentais. Deste modo a análise do caso da Fundação Lemann busca elucidar as estratégias, motivações e consequências da presença do setor privado na educação pública brasileira.

A metodologia adotada neste estudo é predominantemente documental e bibliográfica. Foram analisados documentos institucionais da Fundação Lemann, bem como relatórios governamentais, estudos acadêmicos e artigos científicos relacionados ao tema. A abordagem

²⁴ Bolsista CAPES e Pós-doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO). E-mail: prof.grazielasouza@gmail.com.

²⁵ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

documental possibilita uma análise crítica das políticas, programas e ações desenvolvidas pela Fundação Lemann no âmbito da educação pública.

O panorama abordado neste breve estudo evidencia que as parcerias e relações entre o público e o privado implicam consequências graves para a Educação Básica, sobretudo na formação da sociedade. A razão para isso é que preconizam modelos capitalistas e gerencialistas na gestão educacional, incorporando às políticas educacionais uma lógica capitalista com fortes elementos de privatização da educação. Considera-se que a reflexão sobre essas tendências é fundamental para o debate público e para a formulação de políticas de resistência, garantindo efetivamente os direitos constitucionais de qualidade e equidade da educação.

O PÚBLICO E O PRIVADO – PERSPECTIVAS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O empresariamento na educação tem se consolidado como tendência global, ganhando espaço no financiamento e gestão de instituições educacionais. No Brasil, essa tendência é observada através da participação crescente do setor privado em diferentes níveis de ensino, desde o básico até o superior, sobretudo após a Reforma do Estado na década de 1990. Isso ocorre principalmente pelo aumento significativo da participação de entidades privadas na administração das obrigações que normalmente seriam do Estado, nos últimos anos.

De acordo com Carvalho e Pires (2021), a abertura para as relações público-privadas ocorreu fortemente no governo Fernando Henrique Cardoso (1994- 2002), com continuidade nos governos seguintes. Também se fortaleceu e obteve maior avanço com o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) – Lei 13.019/14 (Brasil, 2014) e outros dispositivos complementares (Carvalho; Pires, 2021).

Essa realidade traz consigo uma série de desafios que vão além das questões financeiras, envolvendo as relações público-privadas e as hegemonias que permeiam o sistema educacional. Além disso, implicam a transformação das relações e bases legais estabelecidas para a educação pública brasileira, como a gestão democrática. Tal pressuposto encontra-se ameaçado diante da consolidação de tais parcerias, caminhando para uma transformação em aspectos gerenciais à luz do capitalismo.

Hypólito (2008) e outros autores caracterizam essa perspectiva como gerencialismo, cujos princípios visam ao controle dos processos. A base fundamental da reforma gerencial é a busca pela eficácia, alcançada através da redução e supervisão dos gastos governamentais, da demanda por serviços públicos de maior qualidade e da descentralização administrativa, o que confere maior autonomia às agências e departamentos. Portanto, há priorização do resultado em detrimento dos processos, descaracterizando os princípios da educação pública brasileira (Cabral Neto; Castro, 2011).

Nesse contexto, a defesa dessas abordagens baseia-se na busca por melhoria na qualidade do ensino, muitas vezes responsabilizando o Estado pela crise educacional. Como resultado, essas abordagens ganham influência para intervir nos domínios públicos, apresentando o que são indicadas *soluções políticas* (Ball, 2020) e estratégias para superar os desafios por meio da transferência de responsabilidades e da gestão dos processos educacionais.

É possível observar uma crescente presença de lógicas mercantis no campo educativo, tanto no setor privado como também no setor público, fomentando verdadeiras indústrias e negócios que visam fundamentalmente à extração de lucro. Nesse contexto, observa-se a transferência de competências e de recursos públicos a terceiros privados, deslocando o papel do Estado e obstaculizando a garantia da realização do direito (Croso; Magalhães, 2016, p. 18).

Ball (2020) constata que a educação se transformou em um campo de disputa, em que organizações, instituições e fundações se alinham aos interesses do capital internacional. Isso é exemplificado pelo empresariamento da educação, que está diretamente relacionado ao aumento do investimento privado no setor, incluindo parcerias público-privadas, produtos e soluções educacionais e acordos de cooperação que transferem as demandas do Estado para o setor privado. Embora os fundamentos dessa relação estejam pautados em recursos adicionais (financeiros, intelectuais e materiais) e a busca pela qualidade educacional, levantam-se preocupações sobre a mercantilização da educação, o risco de desigualdades e a perda de controle democrático sobre as políticas educacionais.

As relações público-privadas na educação brasileira são complexas e multifacetadas. Elas podem envolver desde a terceirização de serviços educacionais até a cogestão de escolas públicas por empresas privadas. Essas

parcerias podem trazer benefícios em termos de inovação, com foco na eficiência, mas geram preocupações sobre a possibilidade de direcionamento da educação de acordo com interesses comerciais, em detrimento do bem-estar dos estudantes e da qualidade educacional.

Para Flach e Lima (2023, p. 2), “a educação pública tem sido solo fértil para propostas de formação dos profissionais da educação que se fundamentam na lógica capitalista”. Sob essa perspectiva, verifica-se que o setor educacional tem se transformado em um ambiente propício ao surgimento de parcerias público-privadas voltadas para a privatização e mercantilização da educação.

Nesse contexto, surgem entidades como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO na sigla em inglês) e o Fundo Monetário Internacional, além de organizações como o Movimento Todos pela Educação, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e o Instituto Ayrton Senna, entre outros que conduzem projetos e iniciativas em colaboração com as redes públicas, aplicando abordagens empresariais neoliberais às políticas públicas, consolidando a hegemonia do capital (Oliveira, 2015, Peroni; Oliveira, 2020).

As hegemônias, entendidas como ideias e valores dominantes que influenciam a sociedade, também exercem papel significativo na educação pública. A visão de que a gestão empresarial é mais eficaz do que a gestão pública pode favorecer a privatização em detrimento do investimento na escola pública. Além disso, as desigualdades socioeconômicas e a reprodução das estruturas de poder podem perpetuar a marginalização de certos grupos na educação.

Isso implica o retrocesso da democratização da educação pública, pois as parcerias firmadas com o setor privado permitem que o “conteúdo da educação passa a ser ditado pelo mercado, num projeto claro de sociedade num contexto de luta de classes” (Lumertz, 2021, p. 12).

A privatização da educação não apenas fragiliza os sistemas públicos de educação, mas também coloca em xeque o caráter público da educação, bem como preceitos democráticos, na medida em que disputa seus sentidos e propósitos e transfere ao setor privado elementos essenciais da prática educativa, como o desenvolvimento de conteúdos, das avaliações e da

orientação da prática docente, sem que haja debate público e participação social (Croso;Magalhães, 2016, p. 33).

Tais perspectivas convergem para um paradigma educacional orientado pelo progresso econômico, do qual emergem valores como excelência, superação e eficiência. Desse modo, os objetivos e fins educacionais concentram-se em resultados em detrimento dos processos, valorizando o individualismo, a padronização e a meritocracia. Essa inversão de valores traz à educação outra característica bastante presente na lógica do mercado, a responsabilização, em que esforço individual e o mérito são moedas de troca pela adesão a programas, formações e indicativos de *qualidade*.

[...] a presença dos agentes privados parte de um discurso de melhoria da qualidade de ensino pautado na lógica gerencialista, para a qual a eficiência e a produtividade são eixos estruturantes para a defesa de uma educação de qualidade, em detrimento de uma educação socialmente referenciada, que possa colaborar na compreensão das contradições da realidade concreta e possibilitar um outro modo de vida, pautado na igualdade, na liberdade e na justiça social (Flach; Lima, 2023, p. 14).

Em termos de financiamento, a privatização é oportunizada por meio do subsídio público ao setor privado de diferentes maneiras, seja por repasses financeiros vinculados à oferta de ensino, como também pela manutenção dos processos (Adrião, 2018). Independentemente do repasse que ocorre, o foco principal dessas parcerias não está somente no acesso aos recursos públicos, mas na possibilidade de impetrar sua lógica na formação do capital social.

Nessa direção, o enfiamento aos processos de privatização da educação, globalmente verificados, exige contraposições em âmbito global. Entretanto, essas contraposições se materializam na produção de evidências empíricas localmente produzidas e produção de respostas a políticas e programas localmente implantados (Adrião, 2018, p. 24-25).

É desse modo que vem se consolidando um projeto societário neoliberal, pautado em divisões de políticas, sociais e econômicas, descaracterizando o projeto de uma educação pública democrática. Portanto, cabe a nós, enquanto educadores pertencentes a esse contexto,

problematizar e debatê-lo, buscando encontrar caminhos para frear o avanço do capital e a consolidação de seu projeto societário.

A privatização da educação, conforme discutido por diversos autores, é impulsionada pela perspectiva gerencialista, que busca eficiência por meio do controle dos gastos públicos e da demanda por melhor qualidade dos serviços, privilegiando a parceria público-privada. Nesse contexto, diversas organizações empresariais, associadas aos interesses do capital internacional, como Banco Mundial e OCDE, influenciam as políticas educacionais, promovendo parcerias com o setor público.

Ademais, a interseção entre políticas educacionais e privatização revela dinâmicas complexas de poder, interesses econômicos e valores sociais. As pesquisas nesse campo podem iluminar as relações entre governos, corporações e organizações da sociedade civil, destacando as tensões entre objetivos educacionais e agendas políticas mais amplas.

Esse movimento, com viés neoliberal, fortaleceu-se nas últimas décadas, criando tendências fortemente difundidas na educação pública, nos movimentos de direitos à educação e qualidade. Dessa forma, uma crescente onda de terceirização e privatização tornou-se realidade para a educação brasileira, com a entrada de múltiplos organismos privados como cogestores dos processos educacionais, sob a premissa de um Estado ineficiente. Para Kailer (2022, p. 86), “críticas como essas, além de responsabilizar a escola e os professores, endossam o discurso que o Estado não é capaz de prover os direitos sociais, por isso é preciso instaurar na educação a lógica de mercado”.

Para Adrião (2018, p. 13), a “forma pela qual se materializa a privatização da oferta educacional relaciona-se à vigência de mecanismos de subsídio público a organizações privadas por meio de contratos, convênios, termos de parceria e de cooperação”. Essas formas de privatização, *mascaradas* de parceria, encontram-se amplamente promovidas como alternativas para solucionar os problemas da educação, transferindo responsabilidades do setor público para as instituições privadas, no desenvolvimento de currículos, programas e políticas educacionais, bem como no processo de formação docente e gestão.

Essas parcerias envolvem formas de subsídio público a instituições privadas, como contratos e convênios, transferindo responsabilidades do setor público para o privado. Isso se manifesta em modalidades como oferta de sistemas de ensino, oferta educacional e gestão da educação, resultando

na perda de autonomia e controle dos educadores, bem como na mercantilização do ensino (Hypólito, 2008; Ball, 2020).

Essas corporações desempenham o papel crucial de estabelecer conexões e fortalecer as relações nas novas formas de atuação entre os espaços produtivos e de mercado, distribuídos globalmente, mas seguindo uma mesma lógica de expansão do valor econômico.

O pensamento hegemônico empresarial exerce influência marcante nos Ministérios, Conselhos e Secretarias de Educação, disseminando uma concepção que coloca a empresa como a principal organização social a ser emulada. Sob as bases teóricas liberais, essa visão propaga a ideia de que o modelo administrativo ideal das empresas deve ser aplicado à organização escolar, relegando o ser humano a um mero recurso a serviço da empresa, especialmente dentro do contexto do livre mercado, sem a intervenção estatal para garantir a livre concorrência e a equalização da oferta de educação de qualidade conforme as necessidades do capital (Freitas, 2018; Peroni, 2018).

Essa abordagem empresarial na educação brasileira levanta uma série de questões que merecem ser examinadas criticamente. Em primeiro lugar, a aplicação desse modelo pode resultar na descaracterização da educação como bem público, essencial para o desenvolvimento humano e social, e na sua transformação em uma mercadoria sujeita às leis do mercado. Isso pode comprometer o acesso equitativo à educação, já que a oferta de ensino de qualidade pode ser direcionada apenas para aqueles que podem pagar por ela, ampliando ainda mais as desigualdades sociais.

Além disso, ao reduzir a educação a um serviço a ser prestado pela empresa, corre-se o risco de priorizar objetivos empresariais, como lucratividade e eficiência, em detrimento dos valores educacionais fundamentais, como a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. Isso pode resultar em uma padronização do ensino, que não leva em conta as necessidades e realidades específicas de cada comunidade e aluno.

Outra preocupação diz respeito à perda de autonomia das instituições educacionais e dos profissionais da área. Ao impor modelos de gestão e avaliação baseados em princípios empresariais, há o risco de desconsiderar a diversidade de contextos educacionais e as diferentes formas de aprender e ensinar. Isso pode minar a criatividade e a inovação no

ambiente escolar, limitando a capacidade dos educadores de adaptar suas práticas às necessidades individuais dos alunos.

Em suma, é crucial que se promova um debate crítico sobre o impacto do pensamento empresarial na educação brasileira. É necessário questionar se a aplicação de modelos e práticas empresariais na gestão educacional está realmente contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e para a promoção da igualdade de oportunidades. Mais do que nunca, é preciso reafirmar o papel fundamental da educação como direito humano básico e como pilar essencial para o desenvolvimento social e econômico do país, e resistir a qualquer tentativa de mercantilizá-la em prol dos interesses do capital.

Assim, observa-se uma resistência crescente do campo de pesquisa das Políticas Educacionais, ao promover estudos e investigações que desvelam os interesses do capital nas relações estabelecidas com o setor público, ao produzir evidências empíricas para enfrentar políticas e programas implantados localmente.

[...] o enfrentamento aos processos de privatização da educação, globalmente verificados, exige contraposições em âmbito global. Entretanto, essas contraposições se materializam na produção de evidências empíricas localmente produzidas e produção de respostas a políticas e programas localmente implantados (Adrião, 2018, p. 24).

Essa mobilização destaca a necessidade de contraposições globais aos processos de privatização da educação, que impactam não apenas localmente, mas também globalmente, exigindo uma resposta enraizada na produção de conhecimento e na defesa dos valores educacionais democráticos.

Em paralelo, investigações sobre os processos de privatização da educação têm ganhado destaque devido ao aumento da presença de atores privados nos sistemas educacionais ao redor do mundo. A privatização pode assumir diversas formas, incluindo a terceirização de serviços educacionais e a expansão dos processos gerenciais aplicados à educação. Esses fenômenos têm implicações significativas para a equidade, acesso e qualidade da educação, bem como para os direitos dos estudantes e professores.

A privatização na educação é, portanto, uma forma de disputar e controlar seu conteúdo, em uma perspectiva de restauração do poder de classe. Significa que dizer que os projetos de

privatização são, antes de tudo, projetos de classe, que objetivam difundir influências ideológicas por meio diferentes instituições que constituem a sociedade civil, incluídas a escola e universidade, em um processo de construção ativa do consentimento político (Peroni; Caetano; Valim, 2021, p. 4).

Portanto, pesquisas sobre esses aspectos demonstram a significatividade de seus achados, sobretudo no que se refere aos impactos socioeconômicos e educacionais da privatização. Nesse sentido, o presente texto propõe analisar as influências da Fundação Lemann nas políticas educacionais brasileiras, tomando como foco a Educação Básica.

A FUNDAÇÃO LEMANN E SEUS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A Fundação Lemann, fundada em 2002, faz parte do Grupo Lemann, conglomerado transnacional que inclui empresas como Anheuser-Busch InBev (AB InBev), Kraft Heinz, Brands International, Lojas Americanas, Eletrobras, além de participação em outras instituições. Fundada por Jorge Paulo Lemann, declara-se como *uma organização familiar sem fins lucrativos*, e tem demonstrado profundo interesse na educação pública brasileira, buscando disseminar os preceitos da meritocracia empreendedora em todas as camadas da sociedade.

No campo educacional, a Fundação Lemann atua nos sistemas educacionais públicos estatais, gerindo projetos e ações junto às Secretarias de Educação por meio de cursos e capacitações para gestores e professores da escola pública, promovendo uma abordagem empresarial na gestão educacional e incentivando o uso de tecnologias digitais. Uma das áreas de atuação mais destacadas pela Fundação Lemann é o discurso de *melhoria da educação pública no Brasil*, cujas alegações para o desenvolvimento de suas ações justificam-se nos meios para tal: parcerias estratégicas, inovação em políticas públicas e investimento na formação de educadores. Isso envolve uma ampla e complexa rede, subsidiada também por outras instituições parceiras, tais como Instituto Reúna, Instituto Gesto, Bem Comum, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Fundação Roberto Marinho e outras (Flach; Lima, 2023).

Descreve-se como organização cujo propósito é efetivamente impactar a educação no Brasil, contribuindo para o aumento da qualidade e

das oportunidades educacionais. Atua em duas abordagens fundamentais: a promoção da educação pública de alta qualidade e o cultivo de liderança para fins de transformação social (Peroni, 2019).

Desenvolve projetos em parceria com várias instituições públicas brasileiras, utilizando-se de técnicas de gestão de sala de aula, líderes e gestores de sala de aula e controle de resultados, aspectos fortemente embasados em uma visão empresarial e capitalista (Gaio, 2018; Peroni; Oliveira, 2020).

Ao longo dos relatórios da Fundação Lemann, identificam-se os programas geridos em diversas redes públicas de vários estados, começando pelo Gestão para o Sucesso Escolar, em 2003; depois, o Gestão para a Aprendizagem/Programa Formar, Talentos da Educação, Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Lideranças Públicas com a Rede de Ação Política pela Sustentabilidade, Gestão de Pessoas no Setor Público, são algumas das ações justificadas com a tese central de que o Estado é ineficiente e burocrático; que servidores públicos são desqualificados para os postos de gestão; e que não há transparência dos dados na divulgação dos resultados de desempenho dos alunos pelas escolas (Farias, 2023, p. 6).

Segundo dados da fundação, investiga o cenário educacional brasileiro, buscando superar as lacunas percebidas no processo educativo e fomentar ações que fortaleçam e aprimorem a qualidade da educação junto ao setor público. Além disso, desenvolve a capacitação de líderes para desempenhar um papel significativo no progresso e transformação do país.

Através de parcerias público-privadas, a fundação exerce influência sobre órgãos governamentais e participa ativamente na formulação de políticas educacionais, moldando a agenda da educação brasileira de acordo com seus interesses, sob as justificativas de responsabilidade social e alinhamento de expectativas da sociedade para com o sistema educacional brasileiro.

Observamos a indicação de um paradigma educacional voltado para o progresso econômico. Neste intento, emergem valores axiológicos, como ética, excelência, superação, eficiência, entre outros. A finalidade educacional é pautada em resultados, que são mensurados por rigorosas avaliações. Neste movimento, a meritocracia “[...] perpassa a responsabilização. Ela está na

base da proposta política neoliberal: igualdade de oportunidades e não de resultados [...] (Sakata, 2018, p. 78).

Essa atuação levanta questões sobre a privatização da educação e a aplicação de modelos capitalistas na gestão pública, destacando a necessidade de um debate crítico sobre os impactos dessas práticas no sistema educacional do país.

O município de Ponta Grossa, no Paraná, tem concentrado o desenvolvimento de suas políticas públicas com foco em inovação e gestão pública eficiente, sob a perspectiva da Nova Gestão Pública. Na área da educação, busca pela excelência se traduz em diversas iniciativas, dentre as quais se destacam as parcerias público privadas firmadas com diversos agentes privados ao longo das últimas décadas. Gaio (2018) destaca que desde 2001 há correlação dos processos educativos municipais com Instituto Ayrton Senna (2001-2012) e, posteriormente, com Fundação Lemann a partir de 2016.

De modo a problematizar o caso da Fundação Lemann na educação pública brasileira, neste trabalho, discutimos sua atuação no município de Ponta Grossa – PR, cidade em que a Fundação Lemann atua desde 2016 na formação continuada de educadores e gestores e no desenvolvimento de políticas públicas e estratégias educacionais. Esse município ocupa o 4º lugar no ranking populacional paranaense, atendendo cerca de 32.000 estudantes nas etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse município, a fundação participou ativamente da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na produção de insumos técnicos e orientações para propor encaminhamentos e avaliar sua implementação, tais como os referenciais curriculares municipais da Educação Infantil e Anos Iniciais (Ponta Grossa, 2020). Também ofereceu formações do projeto MATHEMA, relacionados à didática de ensino, gestão para a sala de aula, metodologia, avaliação, recursos e teoria da aprendizagem da matemática (Sakata, 2018).

Essa constatação é presente em trabalhos de Flach e Boutin (2018), que analisam a participação do terceiro setor na educação em diferentes períodos governamentais; de Gaio (2018) e Stefanello (2020), cujos estudos consideram que a atuação coordenador pedagógico, sua formação continuada e a formação dos docentes é influenciada por organismos privados; de Castro (2021), cuja pesquisa refere-se à formação continuada

dos docentes, evidenciando a participação da Fundação Lemann; também de Sakata (2018) e Sakata e Lima (2018), que pesquisam a relação entre a gestão escolar e a parceria público-privada no município.

Ainda está relacionada à formação de coordenadores pedagógicos, a partir da parceria entre Elos Educacional e Fundação Lemann (GAIO, 2018), e às equipes técnicas, na figura de assessores pedagógicos, tendo como foco o repasse do que “foi aprendido nas formações, aos professores que fazem parte de sua equipe escolar” (Castro, 2021). Na análise das perspectivas desenvolvidas nesses processos formativos, evidencia-se a epistemologia da prática, marcada pela abordagem técnico-instrumental, ao repassar materiais prontos, estruturados para aplicação e reprodução de forma utilitarista e sem reflexão (Sakata, 2018).

Nesse sentido pode-se observar que a elite política, composta por políticos, gestores públicos e empresários, representa seus próprios interesses na implementação das políticas municipais, pois não se encontram elementos da participação coletiva da comunidade educativa nos processos decisórios implementados. Isso se evidencia também na falta de transparência na divulgação dos termos e convênios firmados nas parcerias entre o público e o privado em Ponta Grossa e consolida a fragilidade dos processos democráticos que deveriam ser o ponto central da gestão das escolas.

Isso articula-se com o projeto neoliberal, fragilizando e minimizando o papel do Estado que deixa de ser um agente de transformação social para se tornar um instrumento de reprodução das desigualdades. O poder estatal se coloca a serviço do capital, garantindo as condições necessárias para a acumulação de riqueza por parte da classe dominante.

O que se percebe nesse caso é claramente a constatação de Peroni (2019, p. 40), de que tanto autonomia quanto gestão docente “está[ão] ausente[s], já que tudo é previamente definido e monitorado por uma instituição privada e os professores apenas executam tarefas, entendemos que esse também é um processo de privatização da educação”.

No que se refere à gestão escolar, desenvolve até os dias de hoje projetos formativos, com enfoque em treinamento de técnicas, metodologias de ensino, planilhas de controle, avaliações de aprendizagem e formação continuada por meio da reprodução de cursos nas escolas. Segundo Kailer (2022, p. 88), “a perspectiva de treinamento é proveniente da indústria e

coloca a educação em um grau comparativo de uma mercadoria, na qual pode ser controlada, medida e, para isso, reporta-se a ações mecânicas, repetitivas”.

O programa implementado com foco na formação de lideranças tem como atores todos os participantes do processo educativo, como gestores, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, profissionais de apoio técnicos e alunos. Ou seja, está direcionando e pautando as ações políticas de toda a secretaria de educação de 2016 até os dias de hoje.

Em suas diferentes frentes de atuação à gestão escolar, a Fundação Lemann relação desenvolve nas escolas e redes com as quais estabelece parcerias, uma lógica gerencialista por meio de padrões rigorosos de controle de desempenho, supervisão e avaliação. Tudo isso sob a máxima da *qualidade da educação*:

A necessidade de investir em educação já se tornou um consenso — um dos poucos em uma área que tanto desperta paixões e polêmicas. O que agora tem se mostrado mais desafiador é como realmente conseguir fazer diferença. Nos últimos anos, o Brasil avançou, mas o desempenho de nossos alunos ainda precisa melhorar muito. Diante da possibilidade de que isso se torne o principal entrave para o crescimento do país, enfrentar o problema é ainda mais urgente (Fundação Lemann, 2011, p. 3).

Além disso pode-se verificar por meio das notícias e eventos divulgados e organização no contexto municipal que, a partir da parceria Lemann X Ponta Grossa, existem discursos dominantes no fazer político, dentre eles a ênfase nos processos de aprendizagem que sinalizam a priorização da avaliação e do desempenho dos alunos, com foco em resultados e metas.

Observa-se, dessa forma, que a fundação se faz presente em múltiplos movimentos, acentuando a privatização de processos fundamentais para garantia e exercício pleno da gestão democrática da educação. As implicações dessa relação podem ser caracterizadas pela transferência das responsabilidades públicas à iniciativa que, aos educadores, se reflete em controle, perda de autonomia, fiscalização do seu trabalho e meritocracia privada (Peroni, 2018; Adrião, 2018; Carvalho, 2017).

Nesse cenário, a dominação se torna inevitável. O poder estatal, sob a influência dos interesses mercadológicos, se impõe sobre o sistema

educacional, subjugando-o às demandas do mercado. Essa subordinação se manifesta com a implementação de políticas que visam adequar a educação às necessidades do mercado, priorizando a formação de mão de obra qualificada em detrimento do desenvolvimento humano integral.

O que se percebe é que o espaço de atuação nos municípios, como o exemplo de Ponta Grossa-PR, é campo fecundo para imposição de toda a estrutura de atuação da Fundação, pois mesmo tendo as políticas públicas sob o controle do setor público, “o privado interfere no conteúdo da educação, desde o currículo, pela via das suas próprias avaliações, até a gestão e organização escolar [...] ditando e monitorando o conteúdo da gestão escolar” (Sakata; Lima, 2019, p. 538).

Para Adrião (2022), são ao menos quatro as dimensões da privatização da educação: a privatização da oferta, da gestão, do currículo e do financiamento. Isso se desenvolve em um processo fragmentado e não homogêneo, o que muitas vezes mascara suas consequências privatistas, pois se configura como um fenômeno complexo que afeta diversas dimensões.

Em suma, todas essas dimensões podem ser observadas na forma de participação da Fundação Lemann e sua relação com o município de Ponta Grossa-PR e de outros. Isso revela que o setor privado vem galgando e cada vez mais conquistando espaços democráticos importantes no âmbito educacional.

As consequências desse processo são diversas e abrangentes. Em primeiro lugar, conferem a transferência do controle e desenvolvimento das políticas públicas, o que pode ser caracterizado como privatização. Suas consequências podem resultar na exclusão de minorias do acesso à educação, educação voltada à disputa de poder e fragilização nas relações sociais. Certamente, tais consequências contribuem para a reprodução e acentuação das desigualdades sociais e econômicas de nosso país.

Além disso, processos de privatização da educação conduzem à mercantilização do ensino e afastamento dos seus reais propósitos, transformando a educação em mercadoria, desconsiderando a formação da sociedade e permitindo que os interesses de mercado prevaleçam sobre os educacionais. Para Freitas (2018), significa a destruição do sistema público de maneira gradativa, ao serem introduzidos objetivos e processos das organizações empresariais nas instituições públicas.

Outra consequência da privatização é a perda de controle democrático sobre o sistema educacional. A crescente presença de instituições privadas na educação retrata um Estado ausente na definição de políticas educacionais e na garantia dos direitos constitucionais de acesso, permanência e qualidade da educação. Isso pode minar a capacidade do Estado de fornecer uma educação equitativa e inclusiva para todos os cidadãos.

Considerando a missão, metas e visão de futuro da Fundação Lemann em relação aos seus projetos, e, sendo ela, uma instituição privada, estamos supondo uma correlação de forças na educação pública brasileira, cuja responsabilidade está sendo deslocada do Estado para o privado, contribuindo para sua expansão nos setores sociais (Peroni, 2019, p. 47).

O que se observa é que exemplos de atuação, como o da Fundação Lemann, fragmentam o sistema educacional, que passa a atuar sob diferentes regras e regulamentações, dificultando uma coesão do sistema inteiro, podendo ter impacto duradouro na sociedade como um todo. Para Peroni (2018, 2019), isso indica que a privatização do ensino não se limita a uma questão meramente técnica, mas constitui uma decisão política que engloba valores, interesses e visões, além de uma disputa de projeto societário.

Sobre esse aspecto, Sakata (2018, p. 71) corrobora, ao compreender que o caso da Fundação Lemann, em Ponta Grossa ou outro município brasileiro, não é uma situação isolada, mas que “suas práticas e princípios estão de acordo com um projeto societário global pensado e articulado antes da década de 1990, cujas reformas foram seu marco”.

As parcerias, portanto, ao determinarem o conteúdo da educação, significam um retrocesso em relação à luta pela democratização da educação que envolveu a sociedade brasileira nos anos 1980 para a abertura política, principalmente considerando o nosso histórico nacional de pouca cultura democrática (Peroni, 2019, p. 54).

Assim, fica evidente que o que prevalece nessas relações são os ideários de uma instituição capitalista, cuja lógica mercadológica se aplica na sua forma de organização e, conseqüentemente, nos modelos educacionais comercializados e implementados nas parcerias com o setor público. Isso revela que os interesses do setor privado ultrapassam os aspectos ligados aos recursos públicos distribuídos nas diferentes formas de contrato, mas

utilizados como financiamento de um projeto societário capitalista, em que prevalece a meritocracia, os interesses individuais e a formação de mão de obra para mercado, no modelo *empreendedorismo de si* e auto responsabilização.

Neste processo, a Fundação Lemann desempenha um papel significativo na promoção de políticas neoliberais, especialmente no campo da educação, onde busca disseminar a meritocracia empreendedora. Seu envolvimento abrange desde a formação de líderes políticos e empresariais até a implementação de programas e projetos educacionais em parceria com órgãos públicos, influenciando a formulação de políticas educacionais e moldando a agenda da educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço do capital na educação pública está resultando em uma privatização mais agressiva, onde as fronteiras entre educação pública e privada estão se tornando cada vez mais tênues, podendo até mesmo deslocar o ensino público para o setor privado, seja de forma legal ou ilegal, ética ou não ética. Isso ressalta a necessidade urgente de ações conjuntas entre entidades para ocupar os espaços públicos e resgatar políticas públicas que atendam às necessidades reais da sociedade. A crise econômica global dominante tem impulsionado uma ofensiva neoliberal contra a escola pública, manifestada por uma série de medidas políticas dualizantes, que reconfiguram o cenário político, econômico e social, comprometendo o direito humano fundamental à educação.

Neste processo, a Fundação Lemann desempenha um papel significativo na promoção de políticas neoliberais, especialmente no campo da educação, onde busca disseminar a meritocracia empreendedora. Seu envolvimento abrange desde a formação de líderes políticos e empresariais até a implementação de programas e projetos educacionais em parceria com órgãos públicos, influenciando a formulação de políticas educacionais e moldando a agenda da educação brasileira.

A análise da atuação da Fundação Lemann em Ponta Grossa-PR revela um padrão de intervenção que permeia a formação continuada de educadores, o desenvolvimento de políticas públicas e a implementação de estratégias educacionais. Essa presença da fundação no âmbito municipal

reflete uma lógica gerencialista, com ênfase em controle de desempenho, supervisão e avaliação, sob o pretexto da melhoria da qualidade educacional.

Diante disso, torna-se evidente que a Fundação Lemann representa uma manifestação dos ideais capitalistas na esfera educacional brasileira, impondo modelos e práticas alinhadas aos interesses do setor privado. Essa influência, embora justificada em termos de responsabilidade social e busca pela excelência e qualidade da educação, levanta preocupações quanto à perda de autonomia, dos processos democráticos de gestão, cerceamento da liberdade docente e à mercantilização da educação pública, evidenciando a necessidade urgente de um debate crítico sobre os rumos da educação no país.

É crucial reconhecer as diversas hegemonias que permeiam a educação pública brasileira, desde as históricas desigualdades socioeconômicas até as influências político-ideológicas e os mecanismos de controle social. A análise deste ciclo de desenvolvimento de políticas públicas demonstra a complexa interconexão entre esses elementos. A compreensão dessa teia de relações é fundamental para o desenvolvimento de soluções eficazes que visem a um sistema educacional mais justo, inclusivo e de qualidade para todos os brasileiros.

Diante dos desafios expostos, torna-se essencial a promoção de um diálogo amplo e informado sobre o futuro da educação brasileira. A participação ativa da sociedade civil, dos profissionais da educação e dos especialistas da área é fundamental para a construção de políticas públicas que considerem as múltiplas dimensões envolvidas e que estejam comprometidas com a construção de um futuro educacional mais promissor para o país.

REFERÊNCIAS

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

BALL, S. **Educação global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Editora UEPG, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 745-770, 2011.

CARVALHO, E. J. G. de. A Educação Básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 525–542, 2017.

CARVALHO, E. J. G. de; PIRES, D. O. Alinhamento entre investimento social privado e negócios: um campo de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 15, n. 37. Agosto de 2021.

CASTRO, A. A. **Formação continuada de professores iniciantes na rede municipal de Ponta Grossa**: considerações acerca de suas contribuições. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Ponta Grossa, 2021.

CROSO, C; MAGALHÃES, G. M. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 17-33, 2016.

FARIAS, Adriana Medeiros. O Conglomerado de aparelhos privados de hegemonia empresariais Lemann e sócios na “seleção pública” de pessoas para a gestão educacional do Estado do Paraná. **Práxis Educativa**, v. 18, 2023.

FLACH, S. F.; BOUTIN, A. C. B. D. A atuação do terceiro setor na gestão da educação em Ponta Grossa-PR. In: **Anais V Seminário ANPAE Regional Sul**. Passo Fundo: Editora UPF, 2018, p. 23-28.

FLACH, S.F.; LIMA, M.F. (Indi) gestão democrática e (de) formação de gestores escolares por agentes privados. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 1, 2023.

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

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual**. 2011. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2011>.

GAIO, V. M. **Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018)**: movimentos, possibilidades e limites. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Ponta Grossa, 2018.

HYPÓLITO, A. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista RBPAE** – v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

LUMERTZ, J. S. O SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL E O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 39 2021.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 625-646, 2015.

KAILER, P. G. L. **A formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR**. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Ponta Grossa, 2022.

PERONI, V. M.; OLIVEIRA, C. M. B. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação. **Educar em Revista** [online]. 2020, v. 3.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; VALIM, P. L. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, e 82294, 2021.

PERONI, V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; DE OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019.

SAKATA, K. L. **Programa Gestão para a aprendizagem: a atuação da Fundação Lemann nas políticas de formação em redes municipais de educação**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2018.

SAKATA, K. L. da S.; LIMA, M. F. As parcerias público-privadas: reflexões sobre o conceito de hegemonia no contexto das políticas educacionais municipais. **Roteiro**, v. 45, p. 1–24, 2019.

STEFANELLO, F. A. C. **O trabalho do coordenador pedagógico com os professores iniciantes do ensino fundamental da rede municipal de educação de Ponta Grossa/PR**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Ponta Grossa/PR, 2020.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REESTRUTURAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: QUAL O PROJETO FORMATIVO PREVISTO PELA BNC-FORMAÇÃO?

*Marylia Gabriela Ortis da Fonseca*²⁶

*Caroline Biernaski Ortis*²⁷

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais, delineadas sobretudo a partir dos anos de 1990, carregam consigo características neopragmáticas, relativistas e subjetivas, que adequam a prática profissional docente para o desenvolvimento de competências, pautadas em um ideal de profissional capaz de atender as demandas da BNCC/2017, com base em ideais de aperfeiçoamento, inovação, padronização e adaptação moldados de acordo com as demandas do mercado e do capital. Nessa conjuntura, os fundamentos da agenda de reformas educacionais pautam-se no apoio ao regime de acumulação e garantem a manutenção do sistema capitalista (Masson, 2009), fato que reflete na elaboração de políticas educacionais que formulam o conhecimento com base em evidências.

Nesse contexto que se fomenta com a influência neoliberal na educação, cabe destacar que, nos últimos anos, a ideologia do neoliberalismo instaurou-se de forma crescente nas políticas públicas de educação, disseminando ideais de padronização e homogeneização dos processos formativos. Desse modo, por meio de discursos de melhoria da qualidade educacional, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) foi aprovada em dezembro de 2017, trazendo um modelo de padronização curricular com base no desenvolvimento de competências e habilidades. A justificativa para a adoção de tal abordagem formativa é alcançar melhor preparação e melhor

²⁶ Mestra em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), professora efetiva da rede de ensino básico do município de Irati/PR – e-mail: marylia.ortis18@gmail.com

²⁷ Mestranda em Educação, Graduada em Pedagogia, Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) - professora na rede privada de ensino básico no município de Irati/PR, Bolsista CAPES - e-mail: cb.carolinebi@gmail.com

desempenho estudantil para os exames em larga escala (Hypolito, 2021), com fins de melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alteraram-se os caminhos norteadores da Educação Básica, que passaram a ser delineados por competências e habilidades. No entanto, cabe destacar que, antes mesmo de sua aprovação, a BNCC já era respaldada, mas por um molde de uma Base Nacional Comum, que se modificou para a Base Nacional Comum Curricular, e gerou inúmeros debates, para a Base não ser considerada um currículo e sim um documento orientador (Barbosa, Silveira e Soares, 2019). Sendo respaldada por documentos como a Constituição Federal (Brasil,1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (Brasil,2014). Contudo, após o golpe de 2016, que resultou na ascensão de Michel Temer à presidência, o Conselho Nacional de Educação passou a sofrer com a influência de grupos ligados ao Movimento Pela Base e ao Todos pela Educação, tornando o documento alvo de disputas empresariais, que desconsideraram as pesquisas desenvolvidas pelos profissionais da educação, resultando em uma proposta desarticulada das necessidades do processo educacional.

Com o processo de implementação da BNCC ocorrendo em todo o território brasileiro de maneira aligeirada, surgiu a preocupação em torno da formação de professores, entendida até então como um *suposto obstáculo* para garantir a implementação da normativa na Educação Básica, já que os docentes não estariam preparados para atender “demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC” (Brasil, 2019, p. 1). Nesse sentido, em dezembro de 2019 foi aprovada a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída com o intuito de atender as demandas postuladas na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), garantindo o processo de implementação da BNCC de modo completo e eficaz.

A BNC-Formação foi aprovada por meio do discurso de que a BNCC deve fundamentar não somente o processo formativo da Educação Básica, mas também e “especialmente **a política para formação inicial e continuada de professores**” (Brasil, 2019, p. 1). Nesse contexto, foi revogada a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que ainda estava em fase de implementação e avaliação, dando prioridade para a BNC-Formação, mesmo sendo alvo de duras críticas em meio ao campo científico-acadêmico, por apresentar um estreito alinhamento com a BNCC da Educação Básica.

O estudo²⁸ tem como objetivo analisar como a BNCC interferiu no quadro formativo docente, e quais são as principais implicações delineadas pela BNC-Formação para as licenciaturas de todo o país. Para tanto, a pesquisa²⁹ caracteriza-se como bibliográfica e documental, e pauta-se nos escritos de Antonio Gramsci para compreender a relação existente entre Estado e Políticas Educacionais na manutenção da hegemonia vigente. Organizado em três seções, o estudo busca:

- Analisar quais são os principais efeitos da BNCC na Educação Básica;
- Identificar o projeto formativo proposto com a BNC-Formação; e
- Expor os projetos de educação em disputa.

Nesse sentido, partindo de estudos já realizados no contexto do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação (PPGE/Unicentro/PR), buscamos contribuir com fomento e avanço das discussões em torno das políticas de formação docente, entendendo que o papel do professor não se resume a um simples tarefeiro e reproduzidor de conteúdos, mas que sua função vai além das paredes da escola. Ela implica a transformação do contexto no qual se insere, contribuindo para processos de emancipação social e construção de um novo ideal hegemônico.

OS EFEITOS DA BNCC NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ENSINO PARA O CAPITAL

A BNCC, após sua aprovação, passou a ser um documento norteador da Educação Básica, mesmo sendo alvo de diversas críticas e apresentando desafios a serem superados. A normativa foi conduzida principalmente por ideais de agentes privados, como a Fundação Lemann e o Instituto Natura, levando em consideração, em seu momento de construção, apenas os aspectos hegemônicos para enriquecer o setor privado (D'Ávila, 2018). Nesse contexto, entendemos que a burguesia é quem educa a classe trabalhadora por meio das suas diferentes organizações, como programas e ações culturais. Assim sendo, a sociedade divide-se em classes, e a ideologia da classe dominante predomina nos textos que formam a classe

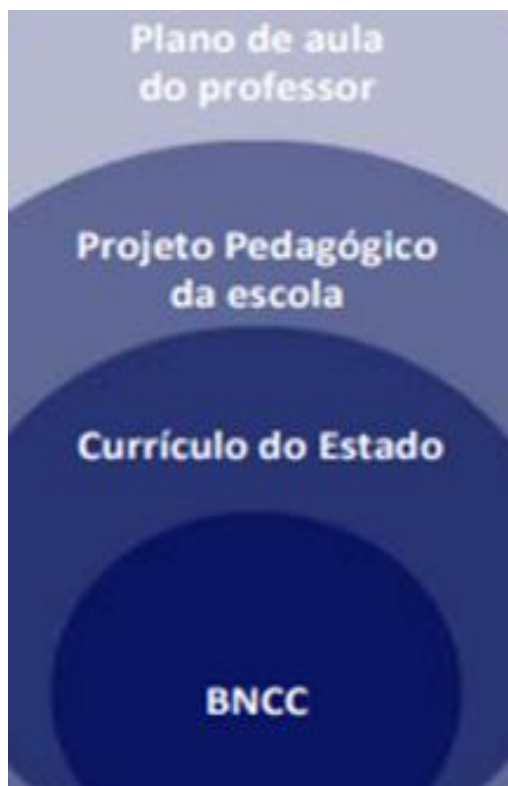
²⁸ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

²⁹ Este artigo é vinculado às dissertações das autoras, orientadas pela Prof^a Dra. Michelle Fernandes Lima, no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Unicentro (PPGE), na linha 1 (Políticas Educacionais, História e Organização da Educação).

trabalhadora, como é o caso da BNCC, que trata o processo formativo com falta de princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos da educação (D'Avila, 2018).

A partir do contexto de aprovação do documento, a BNCC passou a ser a principal ferramenta inicial que sustenta e altera todas as documentações e ações da totalidade de escolas do Brasil, formando uma sequência de alterações, que seguem a hierarquia apresentada na figura 1.

Figura 1 - Fases de implementação posteriores da elaboração da BNCC



Fonte: Organizado pelas autoras com base em Brasil (2022, p. 8).

Nota: Organizado pelas autoras.

A organização da Educação Básica passou a atender os preceitos estabelecidos na BNCC, e reflete não somente uma estrutura, mas abarca um contexto de disputas de agentes públicos e privados, formando um currículo que demonstra o atendimento a diferentes interesses que passaram a guiar a educação brasileira, evidenciando um processo conflituoso e contraditório (D'Ávila, 2018). Nesse sentido, o quadro a seguir expõe a organização da educação com base nos delineamentos postulados pela BNCC.

Quadro 1 - Organização dos conteúdos da BNCC

Unidade temática	Objetos de conhecimento específico	Habilidades
O tema dos conteúdos que devem ser estudados	Qual conteúdo referente ao tema deve ser trabalhado	O que os alunos devem desenvolver ao longo do conteúdo, sendo as habilidades separadas para cada ano e conteúdo.

Fonte: BNCC (2017).

Nota: Elaborado pelas autoras.

Cabe ressaltar que a BNCC possui quatro versões, iniciadas durante o governo Dilma (2011-2016) e finalizadas no governo Temer (2016-2019), resultando em um currículo liberal e conservador, adotando um caráter ideológico em sua constituição (Toledo; Carvalho, 2022). Aguiar e Dourado (2019) esclarecem como ocorreu o andamento da elaboração da BNCC e mostram os prejuízos das trocas de ministros e de presidência para a segmentação do documento, visto que as mudanças políticas também acarretaram na elaboração do documento, devido aos vários retrocessos políticos. O neoliberalismo, contrário ao estado do Bem-Estar Social, com o *aprender a aprender*, não necessita de mediadores (Toledo; Carvalho, 2022).

A BNCC foi prevista em 1988 no Brasil, e nos Estados Unidos já era avaliada por pesquisadores como negativa (Costa; Silva, 2019). Segundo os autores supracitados, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e ABDC (Associação Brasileira do Currículo) sempre se mostraram contrárias à normativa, pois trazia a uniformização/centralização

do currículo, testagem em larga escala, responsabilização de professores e gestores, e é a tríade para valores do mercado.

Contudo, a escrita da BNCC virou prescritiva de *competências e habilidades*. No entendimento de Hypolito (2019), a BNCC, como política global/local, teve sua elaboração relacionada com o programa Todos pela Educação, envolvendo entidades com ou sem fins lucrativos, cada um comprometido por seus interesses próprios e principalmente no mercado bilionário da venda de apostilas e materiais didáticos.

Segundo os estudos do mesmo pesquisador, a Base foi pensada por meio de muitos laboratórios de ideias, gabinetes estratégicos do setor privado, sendo apoiada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), mas a ANPED sempre se mostrou contrária à construção de um currículo nacional. O Todos pela Educação é um exemplo da união de entidades privadas, bem como alguns órgãos governamentais que constroem um paradigma para a agenda educacional se tornar adaptável à agenda global (Hypolito, 2021).

Macedo (2019) demonstra as competências da Base na perspectiva de sua implementação. Destaca o poder controlador que o terceiro setor e as ligações internacionais têm feito na educação Brasileira, com a comparação de organismos internacionais difundidos em políticas educacionais centralizadas, e não discutindo a Base durante o Governo de Bolsonaro, comparando as duas primeiras versões do documento.

Em termos de Governo Federal, a implementação da Base não é prioridade. Com um processo político em ação do poder conservador, não há espaços para currículos nacionais (Macedo, 2019). Para o autor, a BNCC, segundo as configurações atuais, é a direção que o poder burguês quer impor e controlar.

Segundo o Guia de Implementação (Brasil, 2020), o documento possui o objetivo de orientar os gestores de escolas municipais e estaduais, sendo relacionado às três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). Salienta-se que o trabalho colaborativo é o princípio central dessa implementação. O documento possui sete dimensões para orientar esse percurso: estruturação da governança da implementação; estudo das referências curriculares; (re)elaboração curricular; formação contínua para novos currículos; revisão dos projetos pedagógicos; materiais didáticos; e a sétima dimensão está em construção, e será incorporado futuramente, com o tema *avaliação e acompanhamento de aprendizagem*:

planejamento e monitoramento apoio técnico e financeiro, comunicação e engajamento fortalecimento da gestão pedagógica, processos formativos.

Quadro 2 - Organização do Guia e Sequência de etapas para implementação da BNCC

DIMENSÃO	CARACTERÍSTICAS
Estruturação da Governança da Implementação	Tem como objetivo orientar os municípios na (re)elaboração curricular de todo o estado, em regime de colaboração, também sendo possível que o município trabalhe com outros ou sozinho. Para isso, os municípios contam com o Programa de Apoio à Implementação, que traz bolsas para formação de coordenadores estaduais (do Consed e Undime), contratação de especialistas do currículo, e eventos formativos para ajudar na sua elaboração, como ferramentas e consultoria técnica.
Estudo das referências curriculares	Consiste em as equipes de gestores e pedagógicas estudarem sobre conceitos e concepções metodológicas, levantando o histórico curricular do estado e dos documentos atuais, definindo as diretrizes para a (re) elaboração curricular e para sequenciá-las.
(Re) elaboração Curricular	Colocar em prática tudo o que já foi abordado até o momento, compondo grupos de estudos, e o Programa de Apoio à Implementação propõe formação presencial, a distância e monitoramento técnico. Busca construir uma versão preliminar, mostrando a estrutura que o currículo deve apresentar, realizando consultas públicas, sistematizando as contribuições para a proposta curricular e sequenciá-la aos conselhos de educação.
Formação Contínua para novos currículos	A formação deve acontecer também em reuniões pedagógicas, contemplando o contexto que cada professor está inserido, com foco nas competências e habilidades, utilizando uma metodologia ativa com menos exposição de conhecimento, mas com a prática. Também deve focar em desenvolver conhecimento, com novos planos de aula, sob a luz da aprendizagem dos alunos. Definir a governança, montando uma equipe central para a Comissão dos Currículos, sendo um coordenador de cada etapa, ressaltando o perfil e responsabilidades. Realizar um diagnóstico de como está o processo de implementação e recursos disponíveis, planejar a formação, delimitando as regiões de formação, compondo equipes regionais, definindo os temas prioritários e modalidades e recursos, além de um cronograma e executando as ações. Instrui equipes gestoras da escola e

	professores para monitorar a formação, avaliando e planejando a ação.
Revisão dos projetos Político-Pedagógicos (PPP)	É uma etapa importante para a preparação dos novos currículos alinhados ao PPP. A equipe gestora e secretaria de educação devem liderar a revisão, com participação dos professores e engajamento da comunidade escolar. Também se pode definir essa atividade como <i>Dia do PPP</i> ". Os gestores devem ser orientados pelas secretarias, propondo uma estrutura ao PPP e definindo um cronograma. Deve-se apoiar e acompanhar as escolas com o documento, com visitas e marcar reuniões para incorporar um novo documento.
Materiais Didáticos	São os novos materiais que deverão apoiar os professores com o trabalho dos currículos. As secretarias de educação deverão acompanhar as escolas na escolha de novos materiais didáticos, alinhados ao currículo. O documento solicita que seja formada uma Governança com membros da Secretaria Estadual e Municipal de Educação ou da comissão da Undime. Então, deve-se mapear e analisar esses materiais, como também a adesão ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com execução prevista em 2021, para a Educação Infantil e Anos Iniciais. Deverá ser feita uma avaliação dos principais materiais didáticos utilizados pelas redes e também a escolha. Os professores deverão receber formação continuada para uso dos materiais didáticos. É importante lembrar que os materiais escolhidos pelo PNLD serão produzidos de acordo com a BNCC e não com o currículo.
Sétima dimensão	A Avaliação e acompanhamento de Aprendizagem: Planejamento e Monitoramento, Apoio Técnico e Financeiro, Comunicação e Engajamento, Fortalecimento Da Gestão Pedagógica, Processos Formativos (EM CONSTRUÇÃO).

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos documentos Brasil (2020); Biernaski e Lima (2021).

Nota: Elaborado pelas autoras.

A agenda global inseriu-se por meio dos grupos hegemônicos, estruturando-se localmente por seus interesses, e a BNCC faz parte deles, com o controle do conhecimento. Contudo, a resistência tem sido forte e deve ser ainda mais, priorizando a justiça social e educação social e coletiva (Hypolito, 2019).

O currículo Brasileiro está em constantes disputas pelos agentes públicos e privados, sendo um currículo de lutas de classes e com partidos, demonstrando diferentes interesses a guiar a educação Brasileira, processo que foi e continua sendo conflituoso e contraditório (D'Avila, 2018). Assim, mostra-se a necessidade de debates e lutas contra a BNCC, para não ocorrer retrocessos na educação e para lutar por nossos direitos.

A REORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS-BNCC: O QUE INDICA A BNC-FORMAÇÃO?

A BNC-Formação, após seu contexto de construção e aprovação, recebeu diversas críticas do campo científico-acadêmico por resgatar processos formativos muito comuns na década de 1990, que fundamentavam a formação docente no desenvolvimento de competências e habilidades, a fim de formar profissionais flexíveis e adaptáveis às demandas do mercado. Gramsci (2011, p. 82) ressalta que a criação de uma política e/ou de uma ideologia não é restrita a uma determinada subjetividade, mas que “tiveram um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão, houve um grupo de homens ou até mesmo de uma individualidade que as elaborou e apresentou na forma política de atualidade”.

Desde o processo de elaboração da BNCC da Educação Básica, evidenciou-se forte influência de setores privados na construção do documento, tais como Fundação Lemann, Nova Escola, Todos Pela Educação, dentre outras organizações não governamentais que observavam a política como um meio para atingir seus interesses pessoais e de mercado (Cruz; Almeida, 2022). Nessa conjuntura, observa-se que a ideia de uma base comum para a Educação Básica já tinha como objetivo o atendimento de prioridades de grupos empresariais, e que logo se ramificaram para a formação de professores. O objetivo foi

- i) Padronizar as políticas e ações educacionais, neste caso, a formação inicial e continuada dos professores à Base Nacional Comum Curricular; ii) as demandas sociais e contemporâneas, aprendizagens essenciais e direito de aprendizagem; iii) as competências profissionais a partir da Agenda 2030 da ONU; iv) as experiências internacionais (Sena; Lima; Uchoa, 2020, p. 102).

A padronização curricular, retomada com a BNC-Formação, indicou um desrespeito com as importantes lutas travadas pelo Movimento dos Educadores entre o final dos anos 1970 e início dos anos de 1980, que por meio da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), transformada posteriormente, em 1990, em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), lutou incansavelmente contra a ideia de uma formação reduzida a uma perspectiva tecnicista. Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 5) explicitam, que naquele período,

Os educadores vinham historicamente construindo uma noção de *base comum nacional* para a formação de professores. Tal base, conforme apontado no documento do XIX Encontro Nacional da ANFOPE realizado na Universidade Federal Fluminense em 2018 [...] propõe a necessária articulação entre formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada para melhoria da qualidade da educação básica via política de profissionalização e valorização do magistério, fomento à gestão democrática – que, no Ensino Superior tem relação com a defesa da autonomia universitária – e de um sistema nacional de formação dos profissionais mediante sistemática distribuição de recursos financeiros para instituições públicas de ensino.

Cabe destacar que os elementos citados acima foram incorporados à Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015), compreendida por toda a comunidade científico-acadêmica como um avanço no campo da formação docente, justamente por abarcar, em seu texto, a concepção sócio-histórica de formação do educador, orientando para uma sólida formação teórica e interdisciplinar nos cursos de formação docente, respeitando todos os preceitos delineados pela base comum nacional, defendida pela ANFOPE. Mesmo com um cenário favorável para o campo docente em 2015, a construção e aprovação da BNCC reconsideraram as propostas delineadas anteriormente. Portanto,

O movimento de revogação das DCN de 2015 tem relação com um contexto político mais amplo, marcado por golpes e reformas indiretas, deflagrado, sobretudo, pelo processo de *impeachment* de 2016. Neste contexto, colocou-se em curso um **acelerado processo de aprofundamento de políticas públicas de cunho neoliberal** [...] A educação pública, alvo estratégico de reformas, foi sendo sistematicamente

reconfigurada por meio de medidas deliberadas e aprovadas sem devido debate ou incorporação de demandas e contribuições da sociedade civil (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 6, grifo nosso).

Considerando o contexto instaurado nas políticas educacionais brasileiras, ficou expresso, a partir da aprovação da BNC-Formação, que a BNCC, além de fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos das instituições escolares, também deverá “contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente **a política para a formação inicial e continuada de professores**” (Brasil, 2019, p. 1, grifo nosso).

Tendo como referencial a BNCC, a BNC-Formação retoma a noção de competência como eixo norteador da formação, definindo “competências profissionais docentes que se integram, são interdependentes e entre as quais não existe hierarquia” (Brasil, 2019, p. 20). Tais competências são compostas por três dimensões, conhecimento, prática e engajamento profissional, que se desdobram em competências específicas vinculadas a essas dimensões.

Quadro 3 - Competências específicas propostas na BNC-Formação

Conhecimento Profissional	Prática Profissional	Engajamento Profissional
<p>Propõe uma formação específica, pautada no que é imprescindível, e fundamenta o currículo da formação no que os professores devem saber e ser capazes de fazer</p>	<p>Propõe a forma como os conteúdos deverão ser trabalhados em sala de aula.</p> <p>Promoverá, de forma coerente, situação de aulas com duplo foco sendo um o conhecimento e outro o desenvolvimento de competências, entre elas as cognitivas e as socioemocionais, como indicado na BNCC.</p>	<p>Propõe a habilidade do fazer de seu trabalho.</p> <p>O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo (desenvolvimento pessoal e profissional) o compromisso com o outro (aprendizagem e desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade).</p>

1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los;	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem; 2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino;	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
1.3 Reconhecer os contextos; 1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades.	3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e de valores democráticos;
		3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Brasil (2019, p. 21-22,23).

Nota: Elaborado pelas autoras.

A noção de competências atribuída na BNC-Formação revela um comparativo com a Resolução CNE/CP nº 01/2002 (Brasil, 2002). Contudo, também abarca referenciais internacionais, especialmente os australianos, ignorando toda e qualquer necessidade da realidade educacional brasileira (Felipe; Cunha; Brito, 2021). Tal noção de formação é calcada em documentos de fundações, órgãos multilaterais e periódicos estrangeiros, mas a fundamentação principal da BNC-Formação é o documento australiano *Australian Professional Standards for Teachers* (AITSL)³⁰, que organiza as mesmas dimensões, com competências específicas mais resumidas. Fica expresso no documento que a Austrália é um dos países pioneiros na implementação de um currículo pautado em competências.

É lá que se inicia a construção de referenciais docentes que consideram o desenvolvimento de competências socioemocionais também do professor, sendo relevante que os professores dominem os conteúdos e as estratégias que

³⁰ Para maiores informações, acessar: [Teacher Standards \(aitsl.edu.au\)](http://TeacherStandards(aitsl.edu.au)).

favoreçam o desenvolvimento dos alunos, tanto quanto identifiquem fatores relacionais entre ele e os educandos, entre ele e os pares e dele consigo mesmo e que desse modo compreendam e elenquem razões para a continuidade da sua aprendizagem profissional (Brasil, 2019, p. 12).

Os referenciais para a construção do documento da BNC-Formação exibem uma preocupação com países que obtiveram sucesso nas provas PISA, confirmando o que Silva (2019) argumenta sobre o modelo de competências, o qual é assentado em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, desassociados de fundamentos teóricos, com enfoque único e exclusivo do saber-prático, com ênfase no desempenho e na evidência de resultados.

Nessa perspectiva adotada no texto da BNC-Formação, o papel do professor é reduzido ao ensino da BNCC, com funções de tutor e de aplicador de materiais que já chegam prontos, evidenciando, então, a “consolidação de um currículo padronizado que permita cada vez mais o controle da escola por meio das avaliações externas e do trabalho docente” (Cruz; Almeida, 2021, p. 9).

A partir da BNC-Formação, os cursos de licenciatura passaram a ser norteados pela concepção de competências, organizando a grade curricular da formação de professores com base em três diferentes grupos, que atendem o desenvolvimento das competências profissionais nas suas três dimensões (Lavoura; Alves; Santos Junior, 2020). Sendo a carga horária mínima dos cursos de licenciatura de 3.200 horas, elas subdividem-se conforme explicitado no quadro 4.

Quadro 4 - Organização curricular dos cursos de licenciatura previstos na BNC-Formação

Grupo I (800 horas)	Grupo II (1600 horas)	Grupo III (800 horas)
Base comum de aprendizagem dos conteúdos científicos	Fundamentos da educação e suas articulações com os sistemas e práticas educacionais	Prática Pedagógica
Integra as três dimensões como organizadores do	Prevê o aprofundamento dos estudos do 2° ao 4° ano, oferecendo estudos	Prevê o desenvolvimento da prática profissional em

currículo e dos conhecimentos, com base nas competências e habilidades previstas na BNCC.	em currículos referenciados na BNCC (Brasil, 2017), nas metodologias e didáticas; Prevê a divisão do curso de Pedagogia em Aprofundamento em Educação Infantil e Aprofundamento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	programas de monitoria, estágio, residência pedagógica e/ou prática clínica (todos articulados com os estudos e práticas desde o 1º ano).
---	---	---

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Brasil (2019, p. 28-30).

Nota: Elaborado pelas autoras.

Ao visualizar a base estruturante para as licenciaturas, concordamos com Cruz e Almeida (2021, p. 9), quando afirmam que a “BNCC e BNC – Formação’ são duas regulamentações que atuam em consonância ao promoverem um esvaziamento do processo formativo dos educadores, pois essas legislações focam na prática (técnica) em detrimento da teoria”, e revelam um apagamento da figura docente.

Assim, é a primeira vez que a formação de professores no Brasil passa a ser pautada não em princípios, mas em competências e habilidades bastante específicas que buscam implementar a BNCC da Educação Básica. Apesar de reconhecermos que mudanças na formação de professores no Brasil são necessárias, o tipo de formação que temos construído junto a professores, pesquisadores, entidades e associações que lutam por uma formação democrática e inclusiva não cabe naquilo que é proposto na BNC-Formação (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 30).

Como expresso no início desta seção, a BNC-Formação fomentou diversas críticas em todo o campo científico-acadêmico por conta da concepção formativa que aborda, pois é totalmente desvinculada dos elementos tidos como basilares para a formação do profissional docente. O processo de construção de tal normativa desconsiderou a realidade educacional brasileira, as pesquisas e diversos manifestos realizados em torno da não aprovação da BNC-Formação. Nesse sentido, entendemos que

o documento apresenta uma lógica homogeneizante, focada apenas nos resultados de avaliações, rankings e índices que medem uma *suposta qualidade educacional*, e que não deixam margem para pensar a formação docente como fator propulsor de transformação social.

O pouco e quase nulo diálogo que ocorreu durante o processo de construção e aprovação da BNC-Formação foi alvo de diversas críticas e manifestos por parte das associações representativas da educação, como ANFOPE, ANPAE, ANPED, FORUMDIR, dentre outras. Há, nessa normativa, o engrandecimento de falácias empresariais, discursos falsos sobre qualidade e equidade educacional, em detrimento de pesquisas e estudos que evidenciam a precarização da formação, o reducionismo formativo e a padronização de um processo importantíssimo para a formação de profissionais comprometidos com a real qualidade educacional. Nessa conjuntura, além de se propagar uma matriz de competências, também há uma reformulação dos cursos de Pedagogia, com a descaracterização do profissional pedagogo e a imposição de uma lógica empresarial dentro dos currículos formativos (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021). Portanto, face ao exposto, cabe entender quais são os projetos de educação em disputa no cenário atual brasileiro.

A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTA: QUAIS OS PROJETOS EDUCACIONAIS PERMEIAM ESSE CONTEXTO?

No cenário de aprovação da BNCC/2017 e da BNC-Formação/2019 emergiram manifestos e notas de repúdio, visto o teor mercadológico de ambas as normativas. Nesse sentido, ao pensar nos textos aprovados, surgem os seguintes questionamentos: “Que vozes são essas que povoam os textos políticos? Que interesses, conflitos, coalizões e forças sociais ativas os atravessam? Em que condições foram produzidos? Por que e como se tornaram dominantes? (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 132).

Os textos das políticas direcionadas para o campo educacional expressam, muitas vezes, posições em disputas, geradas a partir de diferentes demandas.

Os discursos são formados, onde indivíduos e grupos se articulam para, num movimento de disputa de interesses, apresentar e influenciar os rumos das políticas públicas, que podemos identificar os elementos de contexto que propiciam a

emergência de determinado tipo de política em cada realidade específica [...] Num país onde a concepção de Estado é menos de provedor e mais de regulador de oferta e demandas de serviços pelo mercado proliferam organizações sociais investidas de “interesse público”, que passam a influenciar diretamente as definições políticas, ainda que não as determinem. No Brasil, o “público não-estatal”, forjado nos setores empresariais, passou a exercer enorme influência sobre o público estatal, ou seja, sobre as instituições do Estado e seus atores políticos. Por sua vez, a condição capitalista dependente dos países em desenvolvimento, como o Brasil, no contexto de uma globalização econômica excludente, subordina sua soberania. Ao condicionar empréstimos a “ajustes estruturais”, econômicos e sociais, as agências financeiras, como o Banco Mundial, transformam os países em signatários de suas recomendações estratégicas, quer dizer, em “devedores” da agenda de desenvolvimento global por elas determinada (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 133).

Nessa conjuntura, destacamos que a BNCC e a BNC-Formação fazem parte da agenda de desenvolvimento global, que surtiu com reformas de larga escala que afetaram toda a estrutura e organização curricular da Educação Básica e do Ensino Superior, no que tange ao campo das licenciaturas.

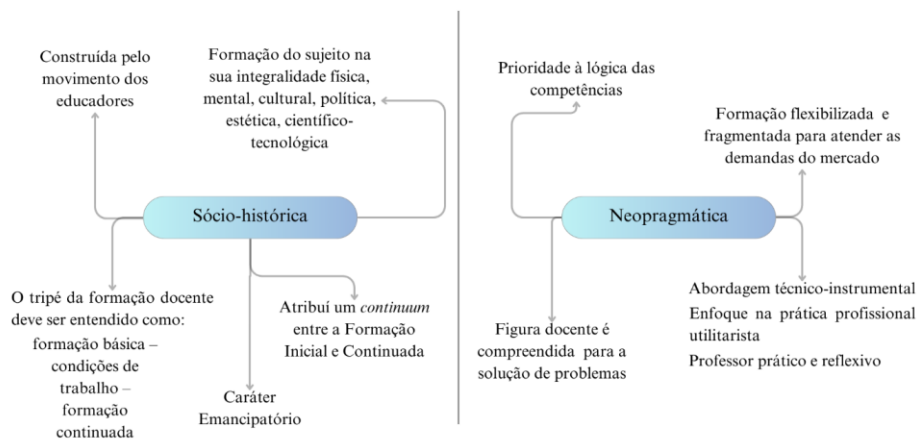
No que se refere à BNCC, no contexto brasileiro, tal política foi instituída com influência do Programa Todos pela Educação, que envolveu entidades com ou sem fins lucrativos, cada qual movido por seus interesses próprios e principalmente no mercado bilionário da venda de apostilas e materiais didáticos (Hypolito, 2020), conforme já exposto. Segundo o Hypolito (2020), esse modelo é o evidenciado no *Global Education Reform Movement* (Movimento Global de Reforma da Educação-GERM) e pelas políticas neoliberais, em parcerias público-privadas, com as apostilas, aplicativos e inclusão de sistemas de gestão educacional, entre outros, que retiram a autonomia do professor, sendo ele, nesse modelo, monitorado em como ensinar e o que ensinar. Esses itens passam a ideia de que melhorarão o IDEB das escolas, com incentivos e premiações conforme o resultado das avaliações. Contudo, essas avaliações precisam ser padronizadas para observar a aprendizagem igualmente, com os mesmos conteúdos também, sendo essa a principal lógica exposta pela BNCC, com um discurso persuasivo (Hypolito, 2020).

Para Ruppel (2023, p. 44), a “BNCC tornou-se uma oportunidade de desenvolver o tipo de sociedade voltada para atender os anseios da burguesia: há um mercado lucrativo na esfera educacional, justificada pela má qualidade da educação, que carece de direcionamento, formação e material didático”. Assim sendo, justifica-se a aprovação de uma base para o campo da formação de professores, com o intuito de vendas de cursos sobre diversas áreas da educação, financiados por várias empresas e ministrados por meio de cursos à distância, vídeos rápidos e sem contexto com o local em que o professor atua.

Nessa conjuntura, conforme D’Avila (2018) exemplifica, a BNCC não considera as diferenças existentes entre os estudantes, o currículo é padronizado e responsabiliza os gestores e professores pela aprendizagem dos alunos, limitando as normas a serem seguidas pelas instituições. A ANFOPE ainda complementa, quando considera que o documento é tecnicista, desvaloriza os profissionais de educação, e que o processo da elaboração não garantiu voz aos professores, mas aos empresários.

A mesma situação se repetiu no contexto de aprovação da BNC-Formação. Tal como foi com a BNCC da Educação Básica, o processo de construção da normativa para a formação de professores desconsiderou os estudos realizados pela comunidade científico-acadêmica, garantindo espaço apenas ao setor empresarial, para suas demandas e interesses. Nessa conjuntura, cabe entender que há dois projetos educacionais distintos, defendidos por grupos totalmente distantes entre si, explicados na figura 2.

Figura 2 - Concepções em disputa nas políticas educacionais



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Masson (2009, p. 209, 210, 211). Nota: Elaborado pelas autoras.

A concepção neopragmática de formação é englobada na política da BNCC, bem como na BNC-Formação, as quais fomentam discursos veiculados por grupos empresariais, adotando a lógica das competências dentro dos currículos educacionais. Além disso, nesse ideal formativo ideias de flexibilidade, adaptação e aperfeiçoamento são facilmente incorporados nos textos, com caráter salvacionista da educação (Triches, 2010). Nessa conjuntura, Felipe, Cunha e Brito (2021) destacam que ambas as políticas visam a uma menor autonomia das instituições, a fim de garantir maior controle sobre o que se ensina e como se ensina, impondo conhecimentos mais úteis e menos críticos para atender as demandas de mercado.

A partir de 1990 até a atualidade, a orientação neoliberal, assumida por Fernando Collor e pelos governos posteriores, vem se caracterizando por políticas educacionais ambíguas: no discurso reconhecem a importância da educação e do professor, mas, de fato, promovem a ideia de um estado mínimo para a educação e demais políticas sociais. Tal movimento fica evidente pelo processo de diminuição dos gastos públicos e também pelo processo de privatização e desregulação do sistema público de educação, bem como pela proletarianização e cercamento da autonomia do trabalho docente (Silva; Cruz, 2021, p. 90).

De lado contrário à concepção neopragmática de formação, existe a tendência sócio-histórica, com um viés totalmente desvinculado da proposta gerencialista apresentada na BNCC e na BNC-Formação. Essa concepção de formação é marcada por intensos debates e mobilizações com os profissionais de educação em torno da construção de uma educação de qualidade. Nesse sentido, no que se refere ao campo da formação docente, a concepção sócio-histórica

Foi construída pelo movimento de educadores, representado pela ANFOPE, e possui caráter amplo, que defende pleno domínio e compreensão da realidade, com consciência que possibilite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Essa concepção de formação busca se desenvolver em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade, com relevância social. A docência como base comum nacional, conceito que vem sendo construído desde 1983 pelos educadores, enfatiza a necessidade de elaboração de políticas para a formação de professores que garantam a igualdade de condições de formação. A base comum nacional é elemento unificador da profissão, a qual reafirma a importância de uma política global de formação que contemple o tripé: formação básica – condições de trabalho – formação continuada (ANFOPE, 2000). Essa concepção de formação busca a superação da formação aligeirada e enfatiza a formação teórica de qualidade [...] pretende romper com o neopragmatismo que se concretiza com a implementação da epistemologia da prática e da lógica das competências (Masson, 2009, p. 17-18).

Nessa conjuntura, ao analisarmos o texto da BNCC e da BNC-Formação, observamos que nenhuma das políticas traz quaisquer elementos defendido pela concepção de formação sócio-histórica, e ambas abarcam especificidades que precisam ser conservadas nos textos das políticas para garantir a manutenção e reprodução do sistema capitalista. Assim sendo, a racionalidade econômica, mercantil e competitiva impera nas políticas, programas e ações do âmbito educacional, e o docente “tornou-se objeto de políticas, ações e regulamentações, visto como uma variável, de relação direta, entre os resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações estandardizadas, na formação e no trabalho docente” (Costa; Farias; Souza, 2019, p. 98).

Nesse contexto neoliberal que se alastra dentro do campo educacional, intensos manifestos em torno da revogação de ambas as políticas tornaram-se frequentes. Contudo, nem mesmo a luta dos educadores foi capaz de frear o avanço de políticas pertencentes a esse viés. Desde a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2023, o cenário educacional mostrava-se esperançoso com a revogação de políticas já superadas, mas no que se refere à BNCC, entendemos que, “para mudar seu conteúdo é somente por Emenda Constitucional, o que vai depender das correlações de forças na sociedade” (Costa; Farias; Souza, 2019, p. 99). Quanto à BNC-Formação, mesmo após a formação de um Grupo de Trabalho para a reformulação do texto, a normativa manteve-se em uma perspectiva não dialógica, desrespeitando elementos da base comum nacional, defendida pela ANFOPE, e aos preceitos estabelecidos com a Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Cabe destacar, ainda, que no dia 2 de janeiro de 2024 foi divulgado, no Diário Oficial da União pelo Ministério da Educação e pelo CNE³¹, que as Instituições de Ensino Superior teriam o prazo de 90 dias, a contar da data de publicação do documento, para implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2024). Mesmo com a eleição de Lula, o cenário educacional ainda padece e encontra-se no meio de ramificações do setor empresarial e de correntes neoliberais, que garantem não só o sistema do capital, mas também a manutenção da hegemonia burguesa que extingue qualquer possibilidade de formação humana, crítica e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário educacional no qual estamos inseridos denota uma crescente onda neoliberal nas políticas destinadas para a Educação Básica, bem como para as políticas de formação docente, desde o marco dos anos de 1990. Nesse cenário, entendemos que a Base Nacional Comum Curricular faz parte de um conjunto de reformas propostas para o contexto brasileiro, apoiada por grandes organismos e, principalmente, pelo setor empresarial.

A BNCC altera os percursos formativos da Educação Básica, instituindo uma lógica de padronização curricular que exclui demandas, diversidades e necessidades da classe trabalhadora. Tal política, além de ser

³¹ Para informações mais detalhadas, acessar: rcp001_24 (mec.gov.br).

pautada em processos formativos engessados, pragmáticos, tecnicistas e acríticos, também despreza pesquisas e estudos que foram realizados pela comunidade científico-acadêmica em torno do fracasso de políticas de cunho gerencialista. Essa conjuntura instaurada na Educação Básica ganhou ramificações em torno da formação docente, instituindo, em dezembro de 2019, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

O campo da formação docente, nesse jogo de interesses do capital, é de suma importância para a total e eficaz implementação das políticas destinadas à Educação Básica, garantindo um processo padronizado e alinhado aos interesses de mercado, que garantem, para além de mão de obra barata, o atendimento a interesses privatistas, que objetivam o fornecimento de materiais didáticos, equipamentos, supervisão, publicações, cursos preparatórios e de formação continuada, estabelecendo uma eterna manutenção da hegemonia burguesa.

Essa conjuntura reforça a necessidade de resistência perante as políticas que fundem a ideologia de mercado dentro do espaço educacional, local que deveria protagonizar ideais defendidos por trabalhadores da educação, com vistas à construção de um projeto de educação emancipador, criativo, dialógico e crítico. Somente um projeto de educação emancipador possibilitaria o fortalecimento de políticas de formação docente pautadas em ideais da base comum nacional, que a longo prazo, poderá surtir efeitos na construção de uma nova hegemonia, com ascensão e construção de consciência crítica dos subalternos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.A.S; DOURADO, L.F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 13 set. 2023.

BARBOSA. I. G. A, SILVEIRA. T.A.T. M, SOARES. M. A. BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 16 mai. 2020.

BIERNASKI, C; LIMA, M, F. **Mapeamento sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na microrregião de Irati/Paraná.** Programa Institucional de Iniciação Científica – PROIC. UNICENTRO, Paraná, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular orientações para o processo de implementação da BNCC.** 2020. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dia de discussão do projeto pedagógico.** 2022. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/dia_discussao_projeto_pedagogico_v_prof.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **3º versão do parecer (atualizada em 18/09/19).** Brasília, set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024.** Brasília, jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica e institui a base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 08 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [*rcp002_15 \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br/rcp002_15). Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9391, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 abr. 2024.

COSTA, M.O; SILVA, L.A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e o novo ensino médio sob ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v.23,2019.

COSTA, M. C. S.; FARIAS, M. C. G.; SOUZA, M. B. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 91- 120, 30 jun. 2019.

CRUZ, A.; ALMEIDA, A. A BNCC e BNC-Formação como indutora do apagamento da formação docente. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-22, 2022.

D'AVILA, J. B. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018. Disponível em: https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes-2018/?doing_wp_cron=1590114215.2453780174255371093750. Acesso em: 13 abr. 2020.

FELIPE, E. S.; CUNHA, E. R.; BRITO, A. R. P. de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel Notas sobre o Estado e a Política. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2011.

HYPOLITO. A. M. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 16 mai. 2020.

HYPOLITO, A. M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 35-52, jul./set. 2021.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS Jr., C. L. J. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020.

MACEDO, E. Fazendo a Base virar realidade: *competências e o germe da*

comparação. Retratos da Escola, Brasília, v.13, n 25, p. 39-58, jan/mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 10 set.2023.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna**. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes imposições à Formação de Professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 24 jul. 2023.

RUPPEL, J. F. I. **Aparelhos privados de hegemonia e o processo de implementação da base nacional comum curricular (BNCC) no Paraná**. [Dissertação] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2023.

SENA, I. P. F. S.; LIMA, A. M.; UCHOA, A. M. C. (orgs) **Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS, Editor FI, 2020, p.38- 60.

SILVA, K. A. C. P. C.; CRUZ, S. P. S. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a Educação Básica. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 89-104, jul./set. 2021.

SILVA, M. R. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019.

TOLEDO, V. D.; CARVALHO, S. R. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua concepção de mundo. In: GONÇALVES JÚNIOR, E. B; CARVALHO, S. R.; RODRIGUES, V. E. R. **Educação em tempos de crise: política, ideologia e história**. Guarapuava: Apprehendere, 2022.

TRICHES, J. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

O BANCO MUNDIAL COMO INTELECTUAL COLETIVO

Fernanda Cristina Zimmermann Dorne³²

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por escopo apresentar os estudos e resultados iniciais de uma pesquisa de doutorado em andamento, inserida na Linha 1 - Políticas Educacionais, História e Organização Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), orientada pela professora doutora Michelle Fernandes Lima. Contempla o Banco Mundial como um influenciador de políticas, cujas diretrizes estão intrinsecamente entrelaçadas com a negociação de interesses internos e externos (Silva, 2002).

O artigo está estruturado em duas seções, além desta introdução. Na primeira, aprofundamos a distinção entre intelectuais e tradicionais. A segunda seção traz uma análise do conceito de intelectuais coletivos sob a perspectiva do autor de base para nossa pesquisa, Antonio Gramsci³³. O primeiro ponto a ser considerado é que a estrutura categorial de um intelectual é sempre um fenômeno social, estando associada aos seus interesses de classe. Portanto, essa perspectiva possui limitações e depende do posicionamento desse intelectual na estrutura da sociedade. Consequentemente, o conhecimento produzido e a visão de mundo de um intelectual são sempre relativos à sua posição de classe (Santaella, 2020).

Entendemos que os *intelectuais* se aprofundam em duas categorias distintas: os intelectuais **orgânicos**, que surgem de suas respectivas classes sociais, assumindo papéis de especialistas, organizadores e harmonizadores;

³² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – e-mail: dornefernanda@gmail.com.

³³ Antonio Gramsci foi o fundador do Partido Comunista da Itália. A história das suas lutas, do seu martírio no cárcere e das vitórias póstumas do seu espírito é leitura edificante para os adeptos do credo político que foi o seu (Revista Civilização Brasileira, 1966).

e os intelectuais **tradicionais**, que se percebem erroneamente como separados de classes sociais específicas. Estes últimos indivíduos nascem em uma classe social específica e acabam por se solidificar dentro de uma casta, exemplificada pelos membros do clero, e hoje podemos incluir, ainda, militares, professores universitários, entre outros (Mari, 2011, p. 4).

Ainda há o conceito de **intelectual coletivo**, sobre o qual é relevante ressaltar a mediação, representada por agentes intermediários posicionados entre os interesses dos países de maior influência e os países periféricos, intervindo com base nas pautas condicionadas pelos países de maior influência. Fazendo menção a Mari e Grade (2010, p. 148), que concebem o Banco Mundial como um coletivo intelectual de natureza gramsciana, uma entidade que não apenas engendra reflexões e empreendimentos, mas também se alinha com conceitos fundamentais, como globalização, mercado, commodities, mercados financeiros, dívida externa, ajustes fiscais, e países centrais e em desenvolvimento.

Com base nessas ponderações, a função orgânica no âmbito das relações internacionais configura-se como um exercício complexo e multifacetado, visto que a presença de elementos que almejam perpetuar o domínio hegemônico da economia estadunidense sobre outras economias (Mari; Grade, 2010).

AS CATEGORIAS DE INTELCTUAIS: ORGÂNICOS E TRADICIONAIS

O autor Antonio Gramsci, na sua obra *Cadernos do Cárcere*, desenvolveu uma teoria sobre os intelectuais que tem sido amplamente utilizada na sociologia e na ciência política. Para Gramsci, todos os sujeitos são intelectuais, mas nem todos assumem o papel de intelectuais na sociedade. Os intelectuais são definidos como indivíduos que exercem uma função intelectual na sociedade, seja na produção de ideias, na organização da cultura ou na disseminação de ideologias (Silva, 2022).

Gramsci rejeitou uma concepção simplista de inteligência, e expandiu o conceito, ao não o limitar à noção comumente aceita do *grande intelectual*, que é celebrado por possuir melhor conhecimento e está acima da maioria. Não é possível despojar qualquer atividade humana de sua dimensão intelectual (Silva, 2022). Conforme o *Caderno 12*:

seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgo de um paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se, assim, historicamente, as categorias especializadas para o exercício da função intelectual, formam-se em conexão com todos os grupos, mas, sobretudo, em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em correlação com o grupo social dominante (Gramsci, 2022, p. 18-19).

Assim, os intelectuais podem ser diferenciados de acordo com sua constituição e o papel que desempenham: intelectuais tradicionais e intelectuais orgânicos. Silva (2022) explica que a categoria, *intelectuais*, é tão importante que o termo é citado em todos os cadernos do cárcere, na totalidade de 1724 vezes. A relação entre essa categoria e o mundo de produção não é imediata, mas “mediada em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’” (Gramsci, 2022, p. 20). Dessa maneira, os intelectuais são sujeitos-chave na manutenção ou combate de ideologias.

Dessa maneira, o autor distingue os dois tipos de intelectuais já citados. **Intelectuais tradicionais** são aqueles provenientes de um modo de produção anterior, mas que continuam a exercer sua influência e se organizar, mesmo diante da mudança predominante na forma de produção e na organização política e social. Um exemplo disso são os eclesiásticos, que desempenhavam o papel de intelectuais orgânicos no sistema feudal, e continuaram a exercer certa influência mesmo após o advento do capitalismo. Os **Intelectuais orgânicos**, por outro lado, são aqueles que estão realmente ligados à classe que representam, tanto em sua atuação teórica quanto prática. Eles são produzidos e desenvolvidos pelas classes sociais em luta, e desempenham papel fundamental na construção e manutenção da hegemonia.

Os intelectuais tradicionais podem desempenhar um papel estratégico na luta pela hegemonia. Eles podem ser disputados pelas classes sociais em luta, a fim de que possam vir a representar, aliados aos intelectuais orgânicos, os mesmos interesses do grupo social que disputa a hegemonia. Um exemplo disso é o caso da Igreja Católica, que foi um importante intelectual coletivo da classe dominante durante a Idade Média. A Igreja

Católica defendia uma concepção ideológica monopolista, que mantinha os camponeses subordinados aos grandes proprietários rurais. No entanto, com o advento do capitalismo, a Igreja Católica passou a ser disputada pelas classes sociais em luta.

No século XIX, a Igreja Católica passou a ser aliada da burguesia, defendendo uma concepção ideológica que legitimava o capitalismo. Já no século XX, a Igreja Católica passou a ser aliada do proletariado, defendendo uma concepção ideológica que propunha a reforma social.

Os intelectuais orgânicos desempenham papel fundamental na construção e manutenção da hegemonia. Eles são responsáveis pela produção de ideias, pela organização da cultura e pela disseminação de ideologias que legitimam o poder da classe dominante. Um exemplo disso é o caso dos intelectuais orgânicos da classe capitalista, que são responsáveis pela produção de teorias econômicas, jurídicas e políticas que legitimam o capitalismo. Como o autor sinalizava:

uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tanto mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (Gramsci, 2022, p 19).

Esses intelectuais também são responsáveis pela organização da cultura capitalista, por meio da produção de arte, literatura e educação que propagam os valores da classe capitalista.

Nas relações de força, os intelectuais tradicionais são sujeitos que apresentam valor estratégico na luta pela hegemonia, e deveriam ser disputados, pois “os intelectuais não são sujeitos imparciais ou neutros, inclusive pela impossibilidade de isenção da história e do grupo em que atuam em prol de uma concepção de mundo da qual são representantes e difusores” (Silva, 2022, p. 8).

A questão dos intelectuais não é, portanto, apenas de interesse sociológico, mas predominantemente política, e a organização de grupos intelectuais é uma questão estratégica. O essencial é estabelecer uma conexão entre a filosofia elevada e o senso comum, entre os intelectuais mais altamente capacitados e as massas mais simples: trata-se de criar uma

filosofia prática, capaz de se disseminar amplamente e tornar-se um senso comum renovado, com coerência e rigor. Nesse sentido, é fundamental compreender que, quando Gramsci afirma que todos os seres humanos são intelectuais, seu objetivo não é diluir a filosofia no senso comum: há uma clara diferença, pois a filosofia, produzida por esses intelectuais *de alto nível* desempenha papel importante na transformação da sociedade em relação ao senso comum (Santaella, 2020). Dessa maneira, Gramsci (2002, p. 101), explicita que:

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica ao “senso comum” (...); e posteriormente como crítica da filosofia dos intelectuais, que deu origem à história da filosofia e que, enquanto individual (...) pode ser considerada como “culminâncias” de progresso do senso comum, pelo menos do senso comum dos estratos mais cultos da sociedade e, através desses, também do senso comum popular.

Aqui é encontrada a relevância dos educadores intelectuais que criam essa filosofia, a filosofia da práxis busca estabelecer a comunicação entre intelectuais e *simples* para conduzir as massas a uma concepção superior de mundo, criando um bloco intelectual e moral que torne possível o progresso político nas mentes das massas, e não apenas em pequenos grupos individuais. Para construção de um novo consenso e imposição de uma hegemonia dos setores subalternos da sociedade, é necessária a *vitória* dessa filosofia sobre outros sistemas filosóficos e seu contato direto com o senso comum.

Dessa maneira, o que media a importante relação entre intelectuais e senso comum, e entre intelectuais orgânicos e tradicionais é a política. Os partidos políticos garantem a soldagem entre intelectuais orgânicos e tradicionais, fundamental para a disputa do senso comum, e são a forma que alguns grupos sociais têm para elaborar sua própria camada de intelectuais orgânicos, que se formam diretamente no campo filosófico e político, e não no campo da técnica produtiva (Santaella, 2020).

Assim, verificamos a diferença entre os intelectuais orgânicos e os tradicionais para que, na próxima seção, entendamos o motivo pelo qual a literatura gramsciana sinaliza que o Banco Mundial é intelectual coletivo.

BANCO MUNDIAL COMO INTELLECTUAL COLETIVO

O Banco Mundial (BM) é uma instituição internacional que exerce influência direta nas políticas educacionais de países em desenvolvimento. Para compreender sua natureza, é importante destacar algumas informações pertinentes sobre sua história e atuação. O BM foi criado em 1944, após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de reconstruir a infraestrutura das nações devastadas (Banco Mundial, 2022). No entanto, desde sua fundação, o BM tem desempenhado um papel mais amplo, assumindo uma função política e intelectual, visto que, “as raízes do BM expressam a função das elites orgânicas cumprindo o exercício de córtex político dos interesses hegemônicos” (Mari; Grade, 2010, p. 315).

O BM é um agente político porque defende um modelo econômico neoliberal, que sustenta a livre circulação de capital e a privatização de serviços públicos. Essa ideologia está alinhada aos interesses da classe dominante global, que se beneficia da globalização econômica. Assim, utiliza sua influência política para promover políticas neoliberais em países em desenvolvimento. Por exemplo, o BM frequentemente exige que os países que recebem empréstimos implementem reformas econômicas que incluem a privatização de empresas públicas, a redução de gastos sociais e a abertura dos mercados a empresas estrangeiras.

O BM é um agente intelectual porque produz relatórios, estudos e recomendações que influenciam as políticas educacionais de países em desenvolvimento. Esses documentos difundem a ideologia neoliberal e defendem a adoção de políticas educacionais que promovam o desenvolvimento econômico. Também promove a formação de intelectuais orgânicos, que são profissionais que atuam na educação e que defendem a ideologia neoliberal. Esses intelectuais são treinados nas instituições educacionais do BM e disseminam a ideologia neoliberal em seus países de origem.

Embora a política de crédito do BIRD para a educação se autodenomine cooperação ou assistência técnica, trata-se de um modelo de empréstimo do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e a rigidez das regras e pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. Assim, os créditos concedidos à educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados (Fonseca, 1998).

Os autores Mari e Grade (2014) explicam que emergem os intelectuais coletivos internacionais, como os organismos multilaterais, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Organização Mundial do Comércio, UNESCO, CEPAL, [...] com novas funções específicas voltadas para a consolidação, em nível global, da acumulação flexível (Silva Júnior; Carvalho, 2003, p. 26).

Em sua proposta de se tornar um banco de conhecimento, ele aponta algumas diretrizes para os países com os quais mantêm relações financeiras, com o objetivo de melhorar o mecanismo de controle de contas públicas, e formação de inspetores fiscais e outras funções públicas, acompanhado de mudanças estruturais, como o controle exclusivo.

Dessa forma, Pereira (2014), no livro *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*, no capítulo intitulado *rajatória e programa político*, afirma que o BM sempre explorou – ainda que de diferentes formas – a sinergia entre dinheiro, ideias e prescrições políticas para ampliar sua influência e institucionalizar suas pautas em âmbito internacional. “Isso porque o BM é **um ator político, intelectual e financeiro**, devido à sua condição absolutamente singular de prestador, formulador e articulador de políticas, ator da sociedade civil e veiculador de ideias” (Pereira, 2014, p. 20).

Dessa maneira, o conceito gramsciano de *intelectuais coletivos* permite dimensionar o movimento do BM em nosso país. Sobre a ideia de intelectual coletivo e o processo hegemônico, em Gramsci (1991), encontramos uma análise que mostra a correlação de forças intervenientes entre grupos historicamente constituídos em busca de hegemonia. Esse processo assume diversas formas, desde organizações econômico-corporativas até partidos.

O Partido será um verdadeiro momento político porque marca a transição da estrutura organizacional para a superestrutura, ou seja, o momento em que as ideologias se unem, criando para si um só corpo e um só regime organizado. Entre as ideologias em disputa, emergem aquelas de natureza mais orgânica, conferindo-lhes um caráter único, uma hegemonia sobre outros grupos subalternos.

O Estado que constitui a hegemonia do grupo dirigente busca sempre o equilíbrio em sua relação com os grupos subordinados. Os interesses dos grupos não são apenas em termos de estrutura, mas também na combinação de economia e política. No entanto, deve-se levar em consideração as

relações internas de um Estado-nação, que estão intimamente relacionadas às relações internacionais (Gramsci, 2002).

Desse modo, sobre o consenso, compreende-se o Banco Mundial como incluso na categoria *intelectuais*, porque de acordo com Gramsci, nesse aspecto da relação entre nacional e internacional, “os intelectuais possuem a função de mediar os extremos, de ‘socializar’ descobertas técnicas que fazem funcionar toda atividade de direção, de imaginar compromissos e alternativas entre soluções extremas” (GRAMSCI, 2002, p. 42). Para um possível aprofundamento, é necessário distinguir as diferentes formas de intelectuais e as diversas funções que desempenham nas relações sociais.

Queremos dizer sobre o BM como intelectual coletivo no conjunto das relações internacionais, vinculado aos interesses nacionais. Esses grupos são reconhecidos por Gramsci como intelectuais que estabelecem correlação de forças nas funções de socialização e mediação dos interesses de classes, como forças ideológico-políticas, funcionando como intelectuais coletivos de força internacional, são formados por instituições religiosas, civis como o Rotary Club e grupos como dos Judeus e maçônicos (Mari, Grade, 2010, p. 157).

Essa compreensão de Gramsci nos aproxima da ideia do BM como intelectual coletivo, representante das elites orgânicas dos países centrais. A imagem do Banco do conhecimento confirma sua função como agente de reflexão e de intervenção nas dinâmicas internacionais dos países subalternos. A expressão atual mais avançada consiste em agregar intelectuais especializados em nível global e promover atividades organizadas e articuladas, que englobam as dimensões políticas e econômicas como uma vontade coletiva (Mari; Grade, 2010).

A criação do Banco do Conhecimento é resultado da construção das classes dominantes na afirmação das determinações das classes sociais. A concepção de córtex político auxilia a refletir sobre a noção do BM como coletivo intelectual, capaz de criar consensos ativos. Isso ocorre porque essa agência assume a responsabilidade de organizar o pensamento hegemônico, ao articular informações, gerar conhecimento e estabelecer um espaço de debate para economistas, empresários e governos. A disseminação de pensamentos educacionais contribui, dessa maneira, para legitimar uma determinada ordem de classes e funções sociais, ao naturalizar cargos e buscar consenso com países clientes.

É importante salientar que os autores versam sobre a diferenciação do Banco Mundial. Entre final do século XX e início do século XXI, há uma nova fase de relações entre os países centrais e periféricos, marcada pelas orientações políticas no campo educacional, via *intelectuais coletivos*. Como tal característica, intelectual coletivo, a interpretação dos interesses dos países centrais sobre os periféricos produz o consenso. A razão para isso é que a função do “Banco Mundial consiste em produzir ideias que promovam o consenso nos estados nacionais a partir das agendas solicitadas pelos países centrais. É exercício de função orgânica no nível das relações internacionais” (Mari; Grade, 2010, p. 149).

Dessa maneira, de acordo com Pereira (2014), a ideia da concepção do Banco do Conhecimento é a de um coletivo intelectual, representante das elites orgânicas dos países centrais. A imagem do Banco do Conhecimento legitima seu papel como agente de pensamento e de ação nas relações de poder internas dos países subordinados. É a forma mais avançada, atualmente, de agregar um conjunto de intelectuais especializados em nível global e de promover atividades organizadas e estruturadas, articulando as dimensões políticas e econômicas em si como uma vontade coletiva.

O Banco do Conhecimento é resultado da construção das classes dominantes na afirmação das determinações das classes sociais. A ideia de um ambiente político ajuda a compreender o Banco do Conhecimento como coletivo intelectual, criador de consensos ativos, na medida em que essa agência assume a responsabilidade de dar organicidade ao pensamento hegemônico, articulando informações, produzindo conhecimento e servindo como espaço de debate para economistas, empresários e governos (Pereira, 2014).

Logo, o Banco consegue expressar o interesse de estados como interesse universal, manifestando-se como agente político e ideológico, representando a autoconsciência de classe, conforme mencionado por Gramsci (2002, p. 314), “a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos indivíduos”, ou na transição do momento corporativo para o político. A função intelectual do Banco contribui para mediações dos interesses subjetivos de classe e para a homogeneização das contradições como meras diferenças.

O esforço de naturalizar interesses subjetivos de classe perante as classes subalternas se manifesta em diversos mecanismos, organizando, planejando e criando estratégias para o bloco de poder, como frente móvel

de poder. Ele é caracterizado como o córtex político, atuando como instância política dentro dos aparelhos do Estado, criando as condições desejáveis para o desenvolvimento de conhecimento consensual.

O papel desses agentes coletivos, em Gramsci (2002), é destacado nas análises sobre a função do intelectual na organização dos grupos sociais. Através da formação de uma elite de intelectuais, as organizações coletivas ganham expressão como autoconsciência. Isso significa que o BM desempenha o papel de mediação intelectual dentro dos estados nacionais, em que os consensos nativos são moldados com o objetivo de evitar revoltas populares através de ações proativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão no artigo apresentado dedicou-se a explicar os intelectuais orgânicos e coletivos, de acordo com o pensamento do filósofo Antonio Gramsci. Em seguida, demonstrou como o Banco Mundial, enraizado em nosso sistema político, econômico e social, é conceituado como intelectual orgânico, ou seja, não apenas faz empréstimos ao país, como também desenha como as estruturas educacionais.

Compreendemos que, no final do século XX e início do século XXI, iniciou uma nova fase nas relações entre os países centrais e periféricos, definida pela introdução das orientações políticas, mormente no campo educativo, via intelectuais coletivos. Esclarecemos que abordaremos o Banco Mundial como a agência central nesse processo, dado seu significado em termos de geopolítica.

Nesse sentido, entende-se que as recomendações do Banco Mundial não são uma simples imposição/coerção por meio de condições impostas aos países em desenvolvimento com vistas à concessão de empréstimos. Além disso, o consentimento dos líderes desses países é necessário para a implementação dessas diretrizes.

Assim, a conformidade do Estado às designações e ordens do BM permeia a questão da hegemonia no sentido gramsciano, em que coerção e consentimento são duas faces da mesma moeda, o que significa que o Banco Mundial tem o poder de conceder ou recusar empréstimos para países como meio de coerção. No entanto, além da coerção, é preciso o elemento do consentimento, como já exposto. Assim, o BM utiliza suas recomendações e condicionalidades para propugnar políticas educacionais, mirando na

conjuntura atual, para adaptá-las a uma reforma na educação pública, visando à sedimentação da hegemonia do capital.

A importância desses agentes coletivos em Gramsci (2002) é evidenciada nas análises sobre o papel do intelectual na estruturação dos grupos sociais. As organizações coletivas manifestam-se como autoconsciência através da constituição de uma elite de intelectuais. Queremos afirmar, por meio desta redação, que o BM desempenha papel de mediação intelectual nos estados nacionais, onde os consensos ativos foram estabelecidos como forma de evitar revoltas populares, por meio de ações proativas.

A ideia de coletivo intelectual destaca a importância da mediação como intermediário entre os interesses dos países centrais e periféricos. Na nossa perspectiva, a função do Banco é gerar propostas que estimulem o acordo nos estados nacionais com base nas agendas requisitadas pelos países centrais. A função orgânica, no âmbito das relações internacionais, é um exercício. Apesar da aparente coerência e solidez dos discursos, projetos e reformas voltados para esses países, existem condicionantes que visam a manter o controle hegemônico da economia norte-americana sobre as demais economias do globo. As raízes do BM expressam a função das elites orgânicas, ao exercerem o controle político dos interesses hegemônicos.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Explorar a História**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) **Política educacional: impasses e alternativas**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

GRAMSCI, A. A organização da cultura. In: **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Coleção Perspectivas do Homem, Série Filosofia, p. 116 – 141.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A., 1891-1937. **Cadernos do cárcere**, volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo/ Antonio Gramsci; tradução Carlos Nelson Coutinho. – 9. ed - Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2022.

MARI, C. L. de; GRADE, M. Reformas da educação superior: banco mundial, conhecimento e consensos ativos: banco mundial, conhecimento e consensos ativos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 146-164, dez. 2010.

MARI, C. L. O papel educador dos intelectuais na formação ideológica e hegemônica em Gramsci: uma perspectiva de emancipação humana. In: Domingos Leite Lima Filho. (Org.). **Trabalho e Formação Humana**: o papel dos intelectuais e da educação. 1 ed. Curitiba: UFTPR, 2011, v. 1, p. 65-84.

PEREIRA, J. M. M. Trajetória e programa político. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (org.) **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.

SANTAELLA, G. R. Gramsci como base para estudar a relação entre teoria e prática em intelectuais. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 175–191, 2020. DOI: 10.36311/2526-1843. 2019.v4n5.10794. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10794>. Acesso em: 12 jan. 2024.

Silva, D. R. Gramsci e os Intelectuais, dos orgânicos aos lorianos: uma faceta para pensar o bolsonarismo. **Pré impressões SciELO**. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4000>

SILVA JÚNIOR, J. R.; CARVALHO, C. P. F. Novas faces da Educação Superior no Brasil: o neopragmatismo institucionalizado. **EccoS Revista Científica**, vol. 5, núm. 1, junho, 2003, pp. 11-38. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550102>. Acesso em: 08 abr. 2024.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO: CONTROLE E RESPONSABILIZAÇÃO

Graciele Lipsuch³⁴

INTRODUÇÃO

O presente estudo é componente integrante de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/PR), intitulada *Políticas de avaliação para a alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização*, a qual foi desenvolvida sob a orientação da professora doutora Michelle Fernandes Lima. A pesquisa em pauta também está vinculada ao Grupo de Pesquisa: Estado, Política e Gestão da Educação (GPEPGE/PPGE/UNICENTRO).

O estudo em tela analisa os mecanismos de controle e responsabilização, via políticas avaliativas, nas recentes políticas públicas voltadas à alfabetização. Colocamos em destaque as políticas lançadas após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, enfatizando o Programa Mais Alfabetização (PMALFA); a Política Nacional da Alfabetização (PNA) e o Programa Tempo de Aprender. Nesse sentido, a problemática central delineada foi: *Quais os novos mecanismos de controle e responsabilização podem ser identificados nas políticas de avaliação para alfabetização, a partir dos novos marcos e documentos destinados à alfabetização (1º, 2º e 3º anos)?* Buscamos discutir essa problemática por meio de pesquisa bibliográfica e documental.

Para este estudo, priorizamos a análise dos mecanismos de controle e responsabilização nos documentos referentes à alfabetização a partir da BNCC, via políticas avaliativas. Isso não significa que esses mecanismos não estejam presentes em outras etapas da escolarização e em outros aspectos, tais como currículo, formação inicial e continuada de professores, elaboração de materiais didáticos, orientação de programas educacionais, entre outros.

³⁴ Graduada em pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste.

No entanto, para este trabalho, não há condições temporais para toda essa análise, sinalizando como indicação para pesquisas futuras.

Entendemos que os mecanismos de controle e a responsabilização que nos propomos a discutir estão presentes em um determinado modelo societário, fundado no sistema capitalista. Nesse modelo, predominam os interesses da classe hegemônica/dominante. Isso porque “[...] Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados [...]” (Gramsci, 1968, p. 87). Nesse contexto, a educação é direcionada a assumir determinada concepção, que mantenha a ordem vigente. É nesse cenário que o conjunto de políticas delineadas para a educação no Brasil são pensadas. Partimos da compreensão de que os mecanismos de controle e a responsabilização estavam presentes no conjunto das políticas educacionais, especificamente de avaliação, antes da aprovação da BNCC, e com a aprovação desse documento, observamos importantes mudanças no âmbito da alfabetização.

Consideramos que as políticas de avaliação para alfabetização ocorrem do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, porque esse período, até então com as orientações do Plano Nacional de Educação - PNE de 2014, era destinado à alfabetização. Salientamos que ocorreram alterações em relação às orientações referentes ao período destinado à alfabetização, porque a BNCC sinaliza os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais como aqueles destinados à alfabetização; já a Política Nacional de Alfabetização de 2019 prioriza o 1º ano como destinado a esse processo. Apesar dessas alterações, é importante mapear os três primeiros anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, justamente devido a essas mudanças.

Entendemos que atualmente, na alfabetização, o controle não ocorre apenas sobre o conteúdo, com a BNCC. Também ocorre sobre os métodos de alfabetização, com a Política Nacional de Alfabetização. Isso porque a escolha de determinados conteúdos e métodos são escolhas políticas. Nesse sentido, os mecanismos de controle direcionam a um modelo engessado de alfabetização, conduzindo a um tipo de formação voltada para as demandas do capital, que impede práticas pedagógicas mais progressistas a fim de manter a ordem vigente, em que os professores tornam-se executores das orientações.

Observamos que na educação, de modo geral, em especial na alfabetização, o Estado, ao invés de tomar a frente em políticas públicas

efetivas no combate à desigualdade social e educacional, além de procurar meios mais baratos para alcançar bons índices, responsabiliza professores e gestores pelos resultados educacionais. Compreendemos que escola e professores são responsáveis e influenciam na qualidade educacional, mas não são os únicos.

Atendendo à proposta da pesquisa, além desta introdução e das considerações finais, organizamos o artigo em duas seções. Inicialmente apresentamos as recentes políticas voltadas à alfabetização, destacando aquelas pensadas após a aprovação da BNCC. Posteriormente, analisamos os documentos que norteiam o Programa Mais Alfabetização, através da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 (Brasil, 2018); a Política Nacional de Alfabetização, por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019a) e do Caderno da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019b); e o Programa Tempo de Aprender, pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020). Buscamos, nesses documentos, excertos que revelam os mecanismos de controle e responsabilização presentes nas políticas voltadas à alfabetização, via políticas avaliativas.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO: CONTEXTO APÓS BNCC

Recentemente, observamos uma investida expressiva no que se refere ao processo de alfabetização, principalmente após a aprovação da BNCC, que apresenta, para a alfabetização, não só o controle de conteúdo, como também a antecipação desse processo até o 2º ano do Ensino Fundamental. Entre as recentes políticas voltadas à alfabetização, destacamos o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), de 2018; a Política Nacional da Alfabetização (PNA), de 2019; e o Programa Tempo de Aprender, de 2020. Essas políticas foram pensadas para melhorar a alfabetização no Brasil e, a nosso ver, são pensadas para a elevação de índices e resultados. Em consequência disso, estão intimamente ligadas às avaliações externas, aspecto que buscamos destacar no presente capítulo.

Com a proposta de fortalecer o processo de alfabetização das crianças matriculadas no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, foi criado o Programa Mais Alfabetização, por meio da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 (Brasil, 2018).

Para Moraes (2019), o PMALFA é uma política resultante da concepção burguesa, expressada pela política neoliberal, assim

como outros programas educacionais, nos quais a autora identifica o neoprodutivismo, como no Programa Novo Mais Educação e o Residência Pedagógica. Tais programas também seguem essa tendência. “Programas esses, com ação clara e pontual do caráter neoliberal, tendo professor, como ‘oficineiro, voluntário, amigo da escola, notório saber, aprendiz, gestor técnico, avaliador’, e aluno como ser sem luz, reproduz vago conhecimento” (Moraes, 2019, p. 111).

A autora pontua a ênfase dada pelo PMALFA nos métodos e procedimentos: essa característica também expressa como a concepção neoliberal se faz presente nessa política. Além disso, parte do princípio do *aprender a aprender*, indo na contramão de uma educação emancipatória. “A política preconizada no Programa Mais Alfabetização não alfabetiza, não emancipa e muito menos qualifica o trabalho docente. É mais uma prática de amostragem de larga escala” (Moraes, 2019, p. 124).

Essa tendência pode ser identificada pelo fato de o PMALFA ter sido criado tendo como uma das justificativas os baixos índices na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), ou seja, o programa vem como estratégia para o alcance de melhores resultados na alfabetização. Considerando o PMALFA, Moraes (2019, p. 121) afirma que “[...] seu cerne deriva de melhores índices de avaliação internacionais, centrado em produzir dados quantitativos para estatísticas educacionais”.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é o caráter assistencialista do programa, porque conta com o apoio de um assistente de alfabetização, o que acaba caracterizando uma verdadeira precarização docente e desresponsabilização do Estado. Segundo Moraes (2019), o Estado se exime das responsabilidades, estimulando a *gestão participativa* ao colocar, dentro das escolas, voluntários, assistentes, colaboradores e a própria comunidade. Isso é visto como melhor opção para o Estado, pois tem menos custo.

Assim, a contratação do Assistente de Alfabetização é voluntária numa função que deveria ser efetivada pelo Estado, em concurso, com professor habilitado para tal função e detentor de saber específico, com remuneração e direitos compatíveis. Porém, totalmente na contramão da legislação que permite tal exploração, ocorre a expropriação do trabalho docente, sem garantir-lhe o mínimo previsto na constituição e nas leis trabalhistas, mostrando total desserviço ao conjunto da classe trabalhadora. Sobretudo em meio à crise do desemprego estrutural, aponta-se como saída para recém-formados,

desempregados e pessoas sujeitas a essa expropriação de conhecimento e trabalho (Moraes, 2019, p. 123).

Com os apontamentos da autora, observamos que, no contexto educacional, os processos de precarização do trabalho estão cada vez mais crescentes, inclusive na educação, pois são tomadas as leis do mercado com a justificativa da incapacidade de o Estado gerir. Assim, a iniciativa privada adentra a educação e se expressa na precarização do trabalho na educação, a exemplo dos contratos temporários, convênios e trabalho voluntário. Essa tendência pode ser observada no PMALFA, que

[...] mecaniza crianças e docentes a testes padronizados de avaliação internacionais, eximindo o Estado de suas responsabilidades, estimulando tal ideia de “gestão participativa”, parcerias, voluntariados que redundam em exploração do trabalho docente (Moraes, 2019, p. 124).

Dessa forma, observamos a lógica neoliberal presente no PMALFA, pela qual o Estado busca melhorar os índices da alfabetização. No entanto, também busca uma forma mais barata de operacionalizar essa ação, colocando assistentes voluntários que auxiliem o professor alfabetizador com o propósito de que os alunos adquiram competências de leitura, escrita e matemática. Para verificar como está sendo desenvolvido esse processo, são aplicadas avaliações diagnósticas e formativas, com o objetivo de monitoramento do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Logo, o Estado quer bons índices, mas não quer gastar.

Outra recente política voltada para a alfabetização é a Política Nacional da Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019a), que tem como proposta melhorar a qualidade da alfabetização no país. Segundo as orientações do Decreto, a implementação da PNA se efetivará por meio de programas, ações, também instrumentos que, para além das avaliações, podemos identificar como mecanismos de controle e responsabilização. Tais mecanismos ocorrem por meio das orientações curriculares e produção de materiais didáticos para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, pautados na literacia na alfabetização e na numeracia³⁵, como pela formação inicial e continuada dos professores, fundamentada nos princípios da PNA.

³⁵ “[...] literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva [...] numeracia - conjunto de

A PNA prioriza o método fônico, o que vem sendo questionado por vários autores. Sobre essa questão, Mortatti (2019) afirma que os problemas da alfabetização não se devem ao método de alfabetização usado, seja ele qual for, e por isso a superação desses problemas não vai ser efetivada com um novo método, no caso, o fônico (instrução fônica), apresentado na PNA.

Em outras palavras, ocultam-se os diversos fatores que influenciam o processo alfabetizador e coloca-se o foco no método. Para Mortatti (2019, p. 29),

[...] a tentativa de imposição de “pensamento único”, por meio do método fônico/instrução fônica e correspondente conceito rudimentar de alfabetização, sintetiza interesses de integrantes de segmentos educacionais e empresariais representados, dentre outros, pelo “painel de especialistas” da CONABE, e atrelados aos interesses políticos, ideológicos e econômicos do governo federal, a exemplo da defesa da “escola sem partido”, do ensino domiciliar, das escolas cívico-militares, dos ataques grosseiros e beligerantes às universidades públicas e da imposição da “reforma da previdência” e da “reforma trabalhista” [...].

Segundo Morais (2019), a PNA não contou com uma discussão democrática, e a imposição de um modelo de alfabetização baseado em *evidências científicas* leva a entender que outros modelos de alfabetização não são científicos. Para o autor, a PNA

[...] revela duas faces que estamos vivendo, quando o tema é política pública em Educação no Brasil: a face do *autoritarismo* e a da *mercantilização*. Sem nenhum debate, empresários e especialistas, que desde 2003 queriam impor o método fônico como única forma de alfabetizar (cf. BRASIL, 2003), se aliaram a um governo nada democrático, para contrariar esse direito constitucional que é o de escolas e docentes escolherem as metodologias que julgam adequadas para ensinar qualquer conteúdo de ensino, tanto na Educação Básica como na Superior. Esse direito constitucional parece não interessar aos

conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática” (Brasil, 2019a, p. 16).

especialistas, empresários e políticos que formularam a PNA (Morais, 2019, p. 66).

Como aponta Moraes (2019), a PNA não contou com uma discussão ampla e democrática, sendo uma tentativa de imposição que contou com a participação de empresários. Vale ressaltar que o próprio documento do Caderno da PNA (Brasil, 2019b) incentiva a participação de diferentes agentes no processo de melhoria da alfabetização: “a presença das organizações da sociedade civil é sinal significativo da amplitude do esforço para levar a efeito esta política nacional, **cujo bom êxito depende da harmoniosa articulação entre os seus diversos agentes**” (Brasil, 2019b, p. 44, grifo nosso). Isso demonstra que, assim como na BNCC, com a Política Nacional de Alfabetização, muitos agentes privados passam a interferir na educação.

Além do incentivo à participação da sociedade civil, outro aspecto muito ressaltado na PNA é a participação da família no processo de alfabetização. Entendemos que essa participação é essencial em todas as etapas da Educação Básica, mas compreendemos também como uma forma de defesa do ensino domiciliar e conseqüente afastamento do Estado (tendência da ideologia neoliberal) de uma questão social básica, que é a educação.

Além disso, a PNA torna-se autoritária ao impor o método fônico, criando, assim, uma visão reducionista da alfabetização, simplesmente silenciando a concepção de letramento, como se tudo que até hoje foi feito na/para a alfabetização fosse inválido e não tivesse contribuído com nada (Morais, 2019).

Para Lopes (2019, p. 86), “a expressão ‘alfabetização baseada em evidências científicas’ – revela ignorância/desconsideração/desrespeito [...]”, pois desconsidera a produção intelectual e acadêmica, tanto nacional como internacional, no que se refere à alfabetização. Também apresenta “[...] a não possibilidade de transposição direta de proposições teóricas para as práticas pedagógicas em suas diversas dimensões [...]” (Lopes, 2019, p. 87). Ainda desconsidera as iniciativas governamentais já realizadas em vista da melhoria da alfabetização, por meio de programas, formação de professores e materiais didáticos.

Ressalta-se que, “o que vemos é uma tentativa de imposição, feita na base da chantagem: só quem se submetesse ao que o MEC impõe teria direito a verbas e à cooperação do governo federal. Isso é escancaradamente

antidemocrático” (Morais, 2019, p. 66). Isso porque a adesão dos entes federados à PNA é voluntária, e em sua implementação poderão contar com a assistência técnica e financeira da União.

Em 2020 foi lançado o Programa Tempo de Aprender, a partir das diretrizes da PNA, e é direcionado para a pré-escola e ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. O programa está orientado pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020), que afirma que o programa será implementado por meio da colaboração entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal, e a adesão por parte do ente federado é voluntária, ocorrendo mediante assinatura do termo de adesão.

O Programa Tempo de Aprender tem por finalidade melhorar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Com essa intenção, o Programa define ações que envolvem outras políticas educacionais em âmbito educacional, como as que se referem à avaliação.

Além das mudanças no âmbito da avaliação, o programa vem alinhado com uma série de mecanismos de controle sobre a alfabetização. Um deles é a proposta de formação continuada dos professores alfabetizadores e da Educação Infantil, assim como de gestores escolares. Outra ação é o aprimoramento do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação Infantil e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de garantir os componentes essenciais para a alfabetização, de que trata o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 e a BNCC (Brasil, [não datado]).

Mais uma ação importante do Programa Tempo de Aprender é o apoio pedagógico para a alfabetização, por meio da ajuda de assistentes de alfabetização que, assim como no PMALFA, atuam no apoio aos professores alfabetizadores, com a carga horária de 05 horas semanais em unidades escolares não vulneráveis, e 10 horas semanais nas unidades vulneráveis (Brasil, 2020). Além dos assistentes, o apoio pedagógico se efetivará por meio da disponibilização do Sistema On-line de Recursos para Alfabetização – Sora, que dará suporte à atuação do professor via monitoramento, recursos e materiais pedagógicos voltados à alfabetização para serem usados em sala.

Art. 34. Compõem o Sistema On-Line de Recursos para Alfabetização:

- I - módulo de suporte à construção de planos de aula;
- II - módulo de monitoramento; e
- III - módulo de avaliação.

§ 1º Para criação de um calendário de aulas nos moldes desejados pelo docente, o módulo de suporte à construção de planos de aula mobiliza, além de eventuais itens externos trazidos pelo próprio professor, os seguintes recursos:

I - estratégias de ensino, entendidas como aquelas formas cientificamente validadas como as mais aptas a abordar determinado tópico de ensino, sendo compostas de vídeos e fichas;

II - atividades, que são formas de consolidar o conteúdo ensinado nas estratégias de ensino, sendo compostas de vídeos e fichas; e

III - avaliações, que seguem a sequência das estratégias de ensino, possuindo uma lógica própria de escalonamento de nível de dificuldade e sendo apresentadas por vídeos e veiculadas por fichas (Brasil, 2020, p. 70).

A impressão que temos é que, com o Sora, a atuação docente ficará muito mais mecanizada e técnica, pois serão disponibilizados os recursos e materiais, e os professores serão os executores das atividades. Outro aspecto é a própria antecipação da alfabetização, pois a proposta de formação de professores alfabetizadores envolve, também, professores da Educação Infantil. Como nos alertava Moraes (2019), em relação ao PMALFA, o Programa Tempo de Aprender também segue uma tendência de precarização do trabalho docente, por meio da seleção de assistentes de alfabetização, que sem nenhuma garantia contratual de trabalho, se submetem ao trabalho assistencialista.

Juntamente com essa proposta está assegurada, em um dos eixos do programa, a valorização dos profissionais da alfabetização, direcionada para a premiação de professores, diretores e coordenadores pedagógicos que tiverem um bom desempenho na alfabetização (Brasil, [não datado]).

Na proposta do Programa, no Eixo 4 - Valorização dos profissionais da alfabetização, está previsto como ação:

4.1 Prêmio por desempenho para professores, diretores e coordenadores pedagógicos.

O objetivo é melhorar a qualidade da aprendizagem, concedendo incentivos financeiros para professores, diretores e coordenadores pedagógicos que obtiverem bom desempenho em alfabetização.

Não se trata de competição, mas de estímulo ao atingimento de uma meta estabelecida para cada escola, aferido por meio de

avaliação externa, de modo a fomentar a cooperação entre os profissionais da alfabetização.

O desempenho dos alunos do 2º ano do ensino fundamental será a principal métrica para a distribuição do prêmio, que será destinado a professores do 1º e 2º ano, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas.

O prêmio foi estruturado de modo a incentivar todas as escolas a promoverem a evolução do desempenho de seus alunos (Brasil [não datado], grifo nosso).

Explicando de outro modo, cria-se todo um aparato para definir conteúdos (BNCC) e métodos (PNA) para a alfabetização, atua-se na formação continuada dos professores, aprimoram-se os materiais didáticos e avaliações para atender às novas orientações, e para fechar com chave de ouro, todos esses mecanismos de controle serão usados na responsabilização de instituições e professores, por meio de incentivos financeiros aos que tiverem bom desempenho.

Logo, os resultados das avaliações em larga escala para a alfabetização serão usados na distribuição de incentivos financeiros, o que deixa clara a responsabilização docente, pois é ele que acaba sendo julgado e até mesmo penalizado pelo desempenho dos alunos, associando-se, também, essa ação ao *accountability* não democrático.

Freitas (2014), ao entender que a avaliação passou a ter papel central na indicação da padronização, fortalecendo o controle sobre a escola, afirma que

Esta nova posição da avaliação, por meio da pressão de exames nacionais e internacionais, fortaleceu a lógica de alinhamento da escola a determinadas concepções didáticas que julgávamos superadas e tornou possível que a internacionalização das políticas públicas (LIBÂNEO, 2014) tivesse efeito. Baseia-se na imitação da organização do trabalho da iniciativa privada, onde o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (recompensas sociais e financeiras) (Freitas, 2014, p. 1093).

Portanto, entendemos que o professor exerce papel essencial no processo de alfabetização, mas não é o único responsável, porque o desempenho dos alunos reflete muito sobre suas condições social, cultural e econômica, que não são levadas em conta no momento da premiação.

Quando a avaliação externa pressiona o professor por maior desempenho em sala ou quando o seu salário está associado ao sucesso da criança nas provas da avaliação externa, ela interfere irremediavelmente nesta relação e sela o destino da criança. Não bastasse isso, as pressões externas da avaliação levam a escola a criar mecanismos concorrenciais internos de controle sobre as crianças, como por exemplo, a divulgação dos alunos e professores que se saíram melhor nos exames externos. Às vezes, listas são afixadas nas salas de aulas ou em outros locais da escola (Freitas, 2014, p. 1097).

Isso leva as escolas a motivações externas, principalmente quando há a associação de desempenho a pagamento dos professores, sem que haja uma reflexão interna sobre a cultura da escola, desencadeando ações para ir bem nas avaliações.

POLÍTICAS PARA ALFABETIZAÇÃO: MECANISMOS DE CONTROLE E RESPONSABILIZAÇÃO

Nesta subseção, buscamos evidenciar, nos documentos mais recentes voltados para a alfabetização, os mecanismos de controle e responsabilização via políticas avaliativas, e realizamos a análise de documentos que contemplam as políticas destinadas à alfabetização. Selecionamos os documentos das referidas políticas educacionais: 1- **Programa Mais Alfabetização**: Portaria n° 142, de 22 de fevereiro de 2018 (Brasil, 2018); 2- **Política Nacional de Alfabetização**: Decreto n° 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019a) e *Caderno da Política Nacional de Alfabetização* (Brasil, 2019b); 3- **Programa Tempo de Aprender**: Portaria n° 280, de 19 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020).

Consideramos que os documentos educacionais são uma construção histórica, “não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 439). Assim, tivemos como critério de seleção os documentos mais recentes destinados à alfabetização após a BNCC, nos quais buscamos identificar as próprias categorias do objeto que foram delineadas como os mecanismos de

controle e a responsabilização, por meio da análise relacionada às políticas de avaliação.

Quando falamos em mecanismos de controle e responsabilização, que podem ser identificados nos documentos referentes às políticas para alfabetização no Brasil a partir da BNCC, é importante salientar que não vamos apontar um documento específico que trata disso. Ademais, não identificamos os termos *mecanismos de controle e responsabilização*. Isso porque eles não estão explícitos literalmente nos documentos, e nosso critério foi identificar, em excertos dos documentos, aspectos ligados a essas categorias, levando em consideração seu significado no âmbito educacional.

Como uma das iniciativas para a alfabetização, tomadas após a aprovação da BNCC, foi instituído o Programa Mais Alfabetização, que surgiu tendo como uma das justificativas a melhoria dos resultados educacionais dessa etapa, conforme já exposto. O quadro a seguir (Quadro 1) demonstra alguns excertos selecionados da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, que institui o referido Programa.

Quadro 1 - Mecanismos de controle e responsabilização na Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018

Excertos do documento	Item que pertence e página
Art. 3º São diretrizes do Programa Mais Alfabetização: [...] V - estipular metas do Programa entre o Ministério da Educação - MEC, os entes federados e as unidades escolares participantes no que se refere à alfabetização das crianças do 1º ano e do 2º ano do ensino fundamental, considerando o disposto na BNCC; VI - Assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa;	Capítulo II Das Diretrizes Do Programa (p. 54)
Art. 6º Compete ao MEC: [...] III - criar e implementar mecanismos de monitoramento a serem incorporados à rotina das secretarias e gestão escolar, por meio de avaliações diagnósticas e formativas;	Capítulo IV Das Competências (p. 55)
Art. 8º Compete às unidades escolares participantes do Programa Mais Alfabetização: [...] V - Aplicar avaliações diagnósticas e formativas , com vistas a possibilitar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa ; VI - aplicar, no período definido pelo MEC, as avaliações diagnósticas e formativas a todos os estudantes	Capítulo IV Das Competências (p. 55)

regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental e inserir seus resultados no sistema de monitoramento do Programa; e VII – cumprir, no âmbito de sua competência, ações para atingir as metas pactuadas entre o MEC e a rede de ensino a qual pertence.	
---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base na Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 (Brasil, 2018, grifos nosso).

Através dos excertos selecionados, observamos como o PMALFA está atrelado à avaliação, por meio da necessidade de *estipular e atingir metas*. Essa é a razão para a implementação de *mecanismos de monitoramento*, bem como de *avaliações diagnósticas e formativas*. Ao impor esses aspectos, o PMALFA mostra-se uma política controladora e vai na contramão do processo alfabetizador humanizado.

Concordamos com Freitas (2014, p.1099), quando afirma que “a sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum ‘desvio’.” Isso porque, como afirma o autor, a educação não é uma *atividade concorrencial*.

Pensando ainda no contexto alfabetizador, em 2019 houve a implantação da PNA, a partir da qual selecionamos dois documentos para análise: o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a), sistematizado no quadro a seguir (Quadro 2); e o Caderno da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019b).

Quadro 2 - Mecanismos de controle e responsabilização no Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019

Excertos do documento	Item ao qual pertence e página
Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Alfabetização:	Capítulo II
I - eleva a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização,	Dos Princípios e Objetivos (p. 16)

da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;	
<p>Art. 9º Constituem mecanismos de avaliação e monitoramento da Política Nacional de Alfabetização:</p> <p>I - avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados;</p> <p>II - incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem;</p> <p>III - desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização;</p> <p>IV - desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e</p> <p>V - incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta Política</p>	<p>Capítulo VI</p> <p>Da Avaliação e Monitoramento (p. 16)</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019a, grifo nossos).

Em complemento ao documento anterior, também selecionamos o Caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA), sistematizado no quadro a seguir (Quadro 3). Por meio desses documentos fazemos, posteriormente, a análise em relação à PNA.

Quadro 3 - Mecanismos de controle e responsabilização no Caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA)

Excertos do documento	Item ao qual pertence e página
No entanto, os resultados obtidos pelo Brasil nas avaliações internacionais e os próprios indicadores nacionais revelam um grave problema no ensino e na aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática. É	Nota do Ministro da Educação, Abraham Bragança de

<p>uma realidade que precisa ser mudada. Por isso a Política Nacional de Alfabetização pretende oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e ações, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura. Uma política de alfabetização eficaz terá reflexos positivos não apenas na educação básica, mas em todo o sistema educacional do país.</p> <p>Este é o compromisso do Ministério da Educação. Nós nos colocamos a serviço do povo brasileiro e nos esforçaremos para que a Política Nacional de Alfabetização, em colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, entregue resultados concretos e faça valer o que cada cidadão deposita, de impostos e de esperanças, no Estado brasileiro.</p>	<p>Vasconcellos Weintraub (p. 5)</p>
<p>A elaboração da PNA surge como um esforço do Ministério da Educação para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados.</p>	<p>Apresentação do Secretário de Alfabetização, Carlos Francisco de Paula Nadalim (p. 7)</p>
<p>A PNA buscará promover um aprimoramento na formação dos professores da educação infantil e dos professores do ensino fundamental, nos currículos de formação inicial e continuada, com fundamento nas evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas.</p>	<p>Princípios, Objetivos e Diretrizes (p. 43)</p>
<p>A implementação da PNA se dará por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental [...] 	<p>Implementação (p. 44-45)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico. 	

<p>A avaliação e o monitoramento constituem parte essencial de uma política pública. Quando se tem em vista o objetivo proposto, a produção de resultados confiáveis, a identificação de problemas no percurso, a eficácia no uso de recursos públicos, fica evidente a importância desses mecanismos [...].</p> <p>Constituem mecanismos de avaliação e monitoramento da PNA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados; - incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem; - desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização; - desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e - incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta política. 	<p>Avaliação e Monitoramento (p. 45)</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no Caderno da Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019b, grifos nosso).

Tanto o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019a) como o Caderno da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019b) seguem igual perspectiva, no que se refere às orientações da PNA. O Caderno apresenta as mesmas orientações do decreto, mas de maneira mais ampla e detalhada. Ambos os documentos apresentam um item relacionado à avaliação e monitoramento, que enfatizamos nos quadros. Além desses, também foram sinalizados outros excertos, principalmente do Caderno da PNA, que apresentam um viés de adoção de mecanismos de controle e responsabilização. Isso porque, como nos lembra Mortatti (2019, p. 26),

a PNA “[...] integra o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do governo de Jair Bolsonaro e está estrategicamente articulada às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas”.

Além disso, o documento apresenta um viés neoliberal na perspectiva do modelo de prestação de contas, *accountability*, que exige *resultados*

concretos das redes escolares, justamente para obter a *eficácia no uso de recursos públicos*. Por isso são defendidos, no próprio documento (Caderno da PNA), os mecanismos de avaliação para verificar o bom aproveitamento dos recursos investidos, pois por meio das avaliações podem ser desenvolvidos indicadores. Entendemos que não é por acaso que os conceitos de eficácia e eficiência são usados no âmbito da avaliação do programa e de tantas outras políticas educacionais, porque o Estado revela a sua postura de controlador, fiscalizador e avaliador.

Observamos, nos documentos, o uso frequente de resultados educacionais como justificativa de mudança. O caderno da PNA apresenta a situação atual da alfabetização no país por meio dos resultados da ANA e do PISA, com a comparação dos resultados brasileiros na avaliação internacional com a média dos países da OCDE. Apresenta, ainda, os dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD) para evidenciar os níveis de analfabetismo no país, além dos dados do Instituto Paulo Montenegro, com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Esses dados acabam dando a impressão de que esses números são uma justificativa para uma mudança no âmbito da alfabetização, visto que os problemas relacionados à leitura e à escrita ainda persistem.

Com um modelo de alfabetização definido, com orientações claras e objetivas pautadas em evidências científicas, a PNA vem sendo imposta como um controle de como se deve ensinar, e é claro que o âmbito da avaliação não fica estagnado. Isso porque um dos argumentos é o *desenvolvimento de indicadores*, visando a melhorar os resultados da alfabetização, e conseqüente responsabilização dos professores alfabetizadores e gestores, que devem fazer valer os recursos públicos investidos com bons índices.

Uma das ações que já foram delineadas a partir da PNA foi a criação do Programa Tempo de Aprender, que prevê algumas mudanças, como no próprio sistema de avaliação. Para evidenciar essas ações, analisamos a seguir, no Quadro 4, a Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020), que institui o Programa Tempo de Aprender.

Quadro 4 - Mecanismos de controle e responsabilização na Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020

Excertos do documento	Item que pertence e página
<p>Art. 2º O Programa será organizado nos seguintes eixos, com suas respectivas ações:[...]</p> <p>III - eixo Aprimoramento das avaliações da alfabetização: aplicação de diagnóstico formativo de fluência em leitura; aperfeiçoamento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb voltadas à alfabetização; e avaliação de impacto do Programa.</p> <p>IV - eixo Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores.</p>	<p>Capítulo I Das disposições gerais (p. 69)</p>
<p>Art. 47. As avaliações do Saeb para os anos referentes à alfabetização serão adequadas ao disposto na Política Nacional de Alfabetização, em especial aos componentes essenciais para a alfabetização a que se refere o art. 3º, inc. IV, do Decreto nº 9.765, de 2019, e na Base Nacional Comum Curricular.</p>	<p>Capítulo XIII do Aperfeiçoamento das Avaliações do SAEB voltadas à alfabetização (p. 70)</p>
<p>Art. 48. A União instituirá, na forma de normativo próprio, uma premiação para professores e gestores escolares cujas unidades participem do Programa Tempo de Aprender e apresentem desempenho satisfatório.</p> <p>Parágrafo único. A premiação tem como objetivo incentivar a melhoria da aprendizagem por meio da cooperação entre os profissionais envolvidos com a alfabetização.</p>	<p>Capítulo XIV Da premiação por desempenho para professores e gestores escolares (p. 70)</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020, grifos nosso).

Como observamos no Quadro 4, o aprimoramento das avaliações da alfabetização é um dos eixos do Programa, o que o torna um dos pontos centrais de ação do Tempo de Aprender. Um dos itens desse eixo é um Estudo

Nacional de Fluência, que terá como público-alvo o 2º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de fornecer uma medida objetiva e de fácil verificação do desempenho em alfabetização. A fluência em leitura oral consiste na leitura com boa velocidade, precisão e prosódia, sendo considerado um dos principais meios para o sucesso na alfabetização (Brasil, [não datado]).

Outro item é o aperfeiçoamento das avaliações voltadas à alfabetização do SAEB, com a proposta de adequar as avaliações, levando em consideração os componentes essenciais para a alfabetização.

Uma parceria entre o Inep e a Sealf está em curso a fim de que o Saeb contemple os componentes essenciais para a alfabetização: aprender a ouvir, conhecimento alfabético, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita (Brasil [não datado]).

Mais um item desse eixo é a avaliação de impacto das ações do programa, que se efetivará ao longo de 2021, com o objetivo de produzir subsídios para aprimorar continuamente as ações do programa, para que, na perspectiva da Secretaria de Alfabetização, haja um bom uso do dinheiro público (Brasil, [não datado]).

Com essas ações, observamos que a centralidade da avaliação ganha destaque na alfabetização, com a adoção de mais uma avaliação para essa etapa, por meio da avaliação da fluência em leitura, além do alinhamento das avaliações de alfabetização por meio do SAEB. Com isso, há uma redefinição da avaliação.

O Programa Tempo de Aprender, assim como a PNA, revela uma investida de reforma educacional na alfabetização, com alteração e definição de propostas, na formação e premiação de professores, no material didático, trabalho assistencialista e nas avaliações externas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da proposta do estudo em tela e das análises realizadas, podemos apontar algumas considerações. Observamos que a perspectiva do modelo gerencialista na educação está presente nos programas voltados à alfabetização. Existe um incentivo à eficiência e eficácia dos sistemas

escolares para que haja bom aproveitamento dos recursos públicos, assim como uma estreita relação entre PNA, PMALFA e Tempo de Aprender, com as avaliações em larga escala da alfabetização. Elas são políticas postas como uma das soluções para as desigualdades educacionais, e expressas como necessárias para a melhoria dos resultados em exames nacionais e internacionais.

Com isso, podemos afirmar que essas políticas estão relacionadas ao estímulo de alcance de metas educacionais, assim como propõem uma antecipação do processo de alfabetização, apesar de haver discordância entre os documentos sobre essa questão. Observamos, ainda, um controle claramente evidente com a definição de conteúdo por meio da BNCC e métodos de alfabetização com a PNA. Nesse sentido, concordamos com Rocha (2017, p. 405), quando afirma que,

“assim, em suas ações, o governo incorpora justificativas democráticas ao falar de qualidade, competitividade, *accountability* e responsabilização na educação, ao passo que centraliza e controla ‘o que’ e o ‘como’ ensinam as docentes do país”.

Entendemos que, além das avaliações, as políticas analisadas estão alinhadas a outros mecanismos de controle, via currículo, formação inicial e continuada de professores, elaboração de materiais didáticos, realização de programas e projetos, entre outros.

Observamos, ainda, a precarização do trabalho docente por meio do trabalho assistencialista e voluntário para programas de alfabetização (tendência neoliberal, com o afastamento do Estado das questões sociais), e a responsabilização docente pelos resultados educacionais, ainda com mais ênfase ao estabelecer incentivos financeiros e premiações aos professores e gestores com bons resultados (através do Programa Tempo de Aprender).

Por meio do presente estudo, podemos afirmar que a BNCC, assim como as políticas para alfabetização, apresenta um aspecto controlador, tanto de conteúdo quanto de método, além de orientar a antecipação da alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, edição extra de 11 abr. 2019a – n. 70 - A, p. 15, col. 2. Seção 1. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/30902116>. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização** [não datado]. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 37. ed., p. 54-55, 23 fev. 2018. Seção 1. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-142-de-22-de-fevereiro-de-2018-4220037>. Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 37. ed., p. 69, 21 fev. 2020. Seção 1. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Caderno PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Considerações sobre a política nacional de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização [Recurso eletrônico]**

Associação Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, Edição Especial, p. 86-90, jul./dez., 2019.

Disponível em:
<http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>.
Acesso em: 20 jul. 2020.

MORAES, Aline Cristina de Assis. Análise do Programa Mais Alfabetização e precarização na formação e trabalho docente. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v. 5, n. 1, p. 109-126, jan./jun., 2019. Disponível em:
<https://www2.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/8336>.
Acesso em: 13 jul. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de Decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização [Recurso eletrônico]** Associação Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, Edição Especial, p. 66-75, jul./dez., 2019. Disponível em:
<http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>.
Acesso em: 12 jul. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019): uma “guinada” (IDEO) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização [Recurso eletrônico]** Associação Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, Edição Especial, p. 26-31, jul./dez., 2019. Disponível em:
<http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>.
Acesso em: 20 jul. 2020.

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.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez., 2005. Disponível em:
<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 09 mar. 2019.



**CONTRIBUIÇÕES DO GPEPGE PARA O CAMPO DE
PESQUISA: INVESTIGAÇÕES CONCLUÍDAS**

A CONCEPÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DE GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA FUNDAÇÃO LEMANN

Kelly Letícia da Silva Sakata³⁶

INTRODUÇÃO

O presente capítulo objetiva discutir a concepção de Políticas de Formação Continuada de professores e de Gestão Educacional na perspectiva da Fundação Lemann-FL, a qual foi fundada em 2002 e intitula-se como uma organização familiar sem fins lucrativos. Esta discussão é resultado da dissertação intitulada *Programa Gestão para a aprendizagem: a atuação da Fundação Lemann nas Políticas de Formação em Redes Municipais de Educação* (Sakata, 2018), realizada no âmbito de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro/Irati).

Na dissertação, realizou-se pesquisa documental, tendo como fonte de dados 29 (vinte e nove) documentos e 37 (trinta e sete) vídeos emitidos pela FL e localizados por meio de seus *sítios* na internet. As análises foram realizadas a partir da perspectiva teórica marxista ancorada nos escritos de Antonio Gramsci, a qual compreende de forma crítica a atuação das organizações sem fins lucrativos de base empresarial no âmbito educacional.

Essas organizações, na teoria indicada, são entendidas como Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), ou seja, entidades organizativas empresariais (como OSC, Fundações, Institutos, ONG, entre outros), as quais não se constituem somente como agências executivas. Os APH garantem a concretude do projeto societário burguês voltado para a educação. Desse modo, a partir do paradigma da governança, os APH atuam por meio de coordenação compartilhada no desenvolvimento das Políticas Educacionais. Como resultado dessa relação entre o público e o privado,

[...] o Estado continuou sendo o responsável por oferecer os serviços públicos à população, mas a forma de implementação foi alterada. Em outras palavras, novas formas de pensar a política, a partir de discursos sobre a ineficiência do Estado,

³⁶ Doutora em Educação. Graduada em Pedagogia. Professora efetiva do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS e-mail: kelly.sakata@uems.br.

resultaram em uma forma de governar com a participação dos APHs. O papel do Estado limitou-se a regular as atividades desenvolvidas pelo mercado. Nessa multiplicidade de sujeitos individuais e coletivos, emerge um encadeamento de estratégias indicadas pelo paradigma da governança, como privatizações, parcerias público-privadas, liberalização, reformas regulatórias, entre outras (Sakata, 2023, p. 754).

Nesse cenário, a FL constitui-se como um APH de atuação relevante no contexto educacional, e para discorrer sobre a sua atuação, o presente capítulo tece análises e reflexões acerca das concepções de Políticas de Formação continuada de professores e de Gestão educacional postas pela fundação. Identifica-se que a FL desenvolve inúmeros programas que possuem foco na gestão, como o Programa de Gestão e Valorização do Magistério – Consed, o Gestão para o Sucesso Escolar – GSE, formação do Gestor Escolar – FGE, Programa Gestão Para aprendizagem (atual Programa Formar), entre outros. Sendo assim, a concepção de Políticas de Formação de professores propagada pela FL localiza-se na formação neoprágmatista, e a concepção de Gestão Educacional é a Gestão por resultados.

AS REFORMAS E O PARADIGMA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

As reformas educacionais brasileiras desenvolvidas, especialmente na década de 1990, visam à propagação de um projeto societário global voltado para a acumulação do capital, e identificou-se que a FL está em sintonia com esse projeto. O âmbito educacional, sob esse prisma, é *lócus* estratégico para essa finalidade de expansão capitalista. Do ponto de vista da formação humana, algumas características são essenciais para a consolidação da classe dominante enquanto classe dirigente,

[...] à formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético-político, à formação de um homem colaborador, características essenciais do intelectual urbano da atualidade, nos marcos da hegemonia burguesa. Esse intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelo sistema educacional sob a hegemonia burguesa da atualidade deverá apresentar uma nova capacitação técnica, que implique uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação vigentes (Neves, 2005,

p. 105).

Sob esse prisma, a concepção de políticas de formação continuada identificada pela pesquisa realizou-se a partir da análise dos documentos organizados no quadro 1.

Quadro 01 - Relação dos documentos emitidos pela Fundação Lemann selecionados para análise – 2018

MATERIAIS³⁷	TÍTULO
Relatórios anuais	Relatórios de atividades anuais (Total de 15 relatórios de 2002 até 2016)
DOC01	Boas práticas em sala de aula: estratégias de professores de redes e escolas públicas que se destacam no Brasil
DOC02	Conselho de Classe: A visão dos professores sobre a educação no Brasil
DOC03	Excelência com Equidade: dois estudos, um qualitativo e um quantitativo, sobre escolas que conseguem bons resultados com alunos de baixo nível socioeconômico
DOC04	Excelência com Equidade: Os desafios dos anos finais do Ensino Fundamental
DOC05	Ser ou não ser professor da Educação Básica? Salário esperado e outros fatores na escolha ocupacional de concluintes de licenciaturas
DOC06	E agora, Werner? SEMINÁRIO DE ECONOMIA BRASILEIRA EM HOMENAGEM AO PROFESSOR WERNER BAER
DOC07	Mais é Menos? AVALIAÇÃO DE IMPACTO DO 6º ANO EXPERIMENTAL
DOC08	Gestão de Sala de Aula: Avaliação de impacto do programa Gestão de Sala de Aula em escolas públicas estaduais do Ceará
DOC09	Conselho de Classe 2015: A visão dos professores sobre a educação no Brasil
DOC10	Fichas Excelência com Equidade: A partir da pesquisa “Excelência com Equidade” desenvolvemos e disponibilizamos fichas de auxílio a diretores, professores e equipe pedagógica (4 fichas e 1 roteiro)
DOC11	ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE

³⁷ Formas como os materiais foram citados no corpo do texto.

DOC12	Projeto de Vida: Análise do papel das escolas na vida dos jovens (relatório 1)
DOC13	Projeto de vida o papel da escola na vida dos jovens: relatório técnico
DOC14	Saindo da Inércia? Boletim da Educação no Brasil

Fonte: Site da Fundação Lemann. Sistematizado pela autora.

A partir das análises dos relatórios e vídeos da FL, emerge o discurso de uma formação voltada para a emergência de *líderes* e *gestores de sala de aula*. Essa formação tem como finalidade o desenvolvimento econômico, que possui o “[...] propósito de formar professores pautados na teoria do capital humano de forma que, os futuros trabalhadores devem ser formados para garantir o processo de mundialização e acumulação de capital” (D’ávila, 2013, p. 11566).

Nesse sentido, concorda-se com Sandri (2016, p. 216-217), quando indica que a ideologia da “meritocracia e a teoria do capital humano” servem como manobra para esconder a realidade determinada pelas “relações econômicas capitalistas”. Dessa forma, por meio da educação, responsabilizam os jovens pelo seu sucesso escolar e econômico. Nessa perspectiva, propaga-se uma ideologia que, quanto maior o capital humano adquirido e medido por meio de indicadores, maior será o sucesso financeiro.

No Relatório de 2016, Jorge Paulo Lemann³⁸ pontua que a missão da FL é “[...] formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade” (2016, p. 5). Entende-se que, quando as políticas de formação continuada se pautam em mudanças pragmáticas e voltadas para o acúmulo do capital, não há um desenvolvimento educacional voltado para a emancipação dos professores e, conseqüentemente, dos alunos. Em outras palavras, não se desenvolve uma verdadeira mudança social.

De acordo com Masson (2009) existem, atualmente, duas

³⁸ Fundador da Fundação Lemann, é um economista e empresário suíço-brasileiro. Está, segundo a Forbes, no 29º lugar na lista dos homens mais ricos do mundo e em 1º lugar na lista dos homens mais ricos do Brasil. Sua fortuna é estimada em US\$16,1 bilhões (R\$81,4 bilhões) (Forbes, 2023).

concepções acerca das políticas de formação de professores: a *sócio-histórica* e a *neopragmática*. A *neopragmática* caracteriza-se pela “implementação da epistemologia da prática”, ou seja, de formação voltada para a lógica das competências (Masson, 2009, p. 17-18). Essa concepção possui uma abordagem *técnico-instrumental*, contribuindo para a reprodução da desigualdade, pois não possui reflexões teóricas, mas aspectos vinculados “à prática profissional de forma utilitarista” (Masson, 2009, p. 17-18).

A concepção sócio-histórica defendida neste capítulo busca a formação voltada para a emancipação dos sujeitos, ou seja, por meio de um projeto coletivo e autorregulado que desenvolva uma continuidade entre formação inicial e continuada. Tal

[...] processo de formação é entendido como unitário e orgânico, pressupondo uma formação para o humano como forma de manifestação da educação integral dos homens. Sua origem encontra-se na educação socialista que pretendia ser omnilateral, ou seja, formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, estética, científico-tecnológica. Essa proposta opõe-se à educação unilateral que desenvolve apenas uma dimensão do ser humano ou aspectos isolados. A formação, na perspectiva da omnilateralidade, objetiva contribuir para a emancipação humana e para a transformação social (Masson, 2009, p. 18).

A perspectiva epistemológica de base marxista indica a vinculação entre a teoria e a prática para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, sem sobreposição desta última e com o princípio do *trabalho* como categoria fundante do ser social. A educação escolar pautada na teoria e prática trará uma consciência ampla e histórica. Assim, Gramsci (2001, p. 43) indica que

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente

custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.

Partindo desses princípios, entende-se que a concepção de políticas de formação continuada posta pela FL caracteriza-se como neopragmática. Para exemplificar essa concepção, separamos alguns excertos dos documentos analisados, compondo o quadro 02.

Quadro 02 - Excertos dos documentos selecionados para análise da Fundação Lemann e sua relação com as Políticas de formação continuada de professores – 2018

DOCUMENTO	EXCERTO
DOC01	Conhecer e disseminar estratégias didáticas de professores das redes e escolas que se destacam no país: estes foram os objetivos da pesquisa “Boas Práticas em Sala de Aula”, da Fundação Lemann. A pesquisa observou 70 professores de quatro redes que têm consistente mente alcançado ótimos resultados de aprendizagem (p. 06).
DOC02	As avaliações externas são vistas como instrumentos que contribuem para a Educação. Ao mesmo tempo, o professor deseja formação para ter melhor apropriação dos resultados (p. 38). O professor quer ser visto como profissional da educação, com reconhecimento e responsabilidades (p. 50).
DOC03	As dificuldades de atingir essa meta são muitas e conhecidas: uma grande parte dos alunos já chega com déficits de aprendizagem no Ensino Fundamental, a formação de professores é deficiente e com pouco foco em didática, em muitos casos os recursos financeiros são bastante aquém do ideal, a legislação dá pouca autonomia aos gestores e falta priorização da educação por parte dos governantes. Ainda assim, enfrentando essas mesmas dificuldades, algumas escolas conseguem. Redes inteiras conseguem (p.10).
DOC04	Muitos professores não dominam todos os conteúdos que estão sob sua responsabilidade. Ou, mesmo quando dominam esses conteúdos, frequentemente não dominam os recursos necessários para ensiná-los (p. 12). Essa sensação de satisfação dos professores com o próprio ofício parece ter relação com um conjunto de fatores objetivos promovidos pelos gestores, que envolvem oferecer as melhores condições materiais possíveis para o trabalho

	docente (mesmo quando a infraestrutura é precária) [...] (p. 33).
DOC05	Se a disponibilidade de professores em quantidade satisfatória para atender a demanda é uma condição necessária para se prover um serviço adequado de educação, pode não ser suficiente se os profissionais não dominarem o conhecimento e não dispuserem das habilidades necessárias e das condições de trabalho apropriadas para lecionar (p.2).
DOC06	Professores: assumem mais responsabilidades e são mais cobrados . Coordenadores pedagógicos: assumem mais responsabilidades e são mais cobrados. Diretores: treinamento sobre formação de professores e coordenadores pedagógicos, orientação quanto à matriz curricular e sobre a adaptação para receber o programa (p. 6).
DOC07	No Brasil e na América latina, os professores usam um tempo significativo da aula com tarefas corriqueiras (preparando material, fazendo a chamada, distribuindo papéis, entre outras), em detrimento do tempo usado para, de fato, ensinar (p. 2).
DOC08	O professor nunca para de aprender. Ele acredita e investe em formação continuada, embora ainda existam desafios a serem resolvidos apesar da realização desses cursos (p. 46).
DOC09	É comum alguns professores se sentirem inseguros em ter as aulas assistidas pela direção. Na escola de Amaral, a ideia surgiu em uma reunião com os docentes. Mesmo assim, antes de iniciar a prática, ele conversou com cada um para tranquilizar e esclarecer que a ideia não era criticá- los, mas contribuir para a aprendizagem dos alunos (ficha 01, p. 01). Na devolutiva, ele começa destacando os pontos positivos do que foi feito pelo docente. Em seguida, coloca os problemas já sugerindo soluções (ficha 01 p. 2).
DOC10	Carreira docente escolhida por pessoas de perfil socioeconômico desfavorecido (p. 7).
DOC11	Professores, empregadores e ONGs Sentem falta de competências básicas nos jovens que acabaram de se formar e com os quais interagem (p. 5).
DOC12	A sugestão é ser concreto – direto – abordar o tema a partir da experiência dos empregadores – se afastar de ideias ou valores (p. 29). O que as empresas esperam dos jovens Trabalho em equipe Resiliência e Perseverança Foco Liderança e Autonomia (p. 125).

DOC13	Fortalecer a profissão docente mediante incrementos em salários , uma reforma dos sistemas de capacitação e uma maior responsabilização dos professores perante as comunidades que atendem (p. 6).
-------	--

Fonte: Fundação Lemann. Sistematizado pela autora.

Indica-se que a proposta de formação continuada da FL aumenta a responsabilidade dos professores quanto a uma formação de *qualidade* dos alunos; ou seja, há uma política de culpabilização do docente. A *qualidade* educacional é mensurada a partir de avaliações externas e de avaliações desenvolvidas pela própria FL, para além de um acompanhamento dos gestores, aulas assistidas, quanto ao desenvolvimento do professor em sala de aula. Destaca-se que o material didático utilizado nos cursos de formação docente

[...] oferecidos pela Fundação Lemann é baseado no livro Aula Nota 10, desenvolvido pelo educador norte americano Doug Lemov. Nesse livro, o autor não leva em conta se os professores dominam ou não os conteúdos pedagógicos. Segue na direção de que os mesmos não possuem as técnicas adequadas para repassar aos alunos o conhecimento necessário para sua formação. Porém, a análise do livro citado nos permitiu concluir que o mesmo não possui um embasamento filosófico educacional capaz de repassar conhecimentos necessários e adequados para ampliar a aprendizagem dos alunos. [...] Esse material é mais um manual didático, que expressa um receituário ao docente (D'ávila, 2013, p. 11564).

Nesse sentido, o professor aprende a seguir as indicações expressas em livros, que são manuais didáticos. Retira-se o princípio real do trabalho do professor, desrespeitando sua autonomia, pois o conteúdo disciplinar já vem pronto, estruturado, para apenas ser *repassado*.

Essa metodologia desloca um ensino acabado e que *comprovadamente obteve êxito* em uma localidade para outras com realidades diversas. Assim, para Gramsci (2001, p. 44),

[...] o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura

representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexos instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corpositude material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico.

As políticas de formação continuada sob a concepção neopragmática corroboram com o movimento de acumulação de capital, por reproduzir os princípios neoliberais no âmbito escolar. Isso significa que todo esse movimento e propósitos educacionais possuem como finalidade o mercado de trabalho, o que *as empresas esperam dos jovens, quais são as habilidades necessárias*. Para além, há um discurso de que escolas, assim como redes educacionais, com *condições financeiras baixas*, conseguem atingir altos índices nas avaliações propostas. Indica que o problema de baixo rendimento dos alunos é de origem pedagógica organizacional e, nesse sentido, não possuem vínculo com as condições de implementação.

É sumariamente importante as condições de implementação das políticas educacionais, pois sua falta causa problemas para um bom aproveitamento dos ensinamentos escolares. Tudo isso para além das questões mais amplas, como a pobreza dos alunos, a materialidade precária das escolas, a desvalorização dos professores em termos de salário, carreira e condições de trabalho. Elas não são discutidas ou mencionadas nas políticas de formação continuada postas pela FL.

Para além, indica-se que a proposta de formação da FL é aceita tanto no seio social quanto no âmbito educacional, por conter um discurso de fundo progressista. Esse discurso diminui a competência dos educadores e maximiza a competência das empresas como garantia de resultados. Eis um exemplo posto no Relatório anual de 2002 (p. 14):

Entre as principais opções para a melhoria da qualidade de ensino estão a **qualificação de docentes e de profissionais de educação**, sistemas meritocráticos para as carreiras destes profissionais, material didático de boa qualidade, melhoria dos recursos de infra-estrutura (laboratórios, bibliotecas, ludotecas, etc.). Estas ações podem se tornar muito mais eficazes se os

sistemas de educação pública forem mais **eficientes**. Para isso, **a gestão dos recursos materiais e humanos deve ser eficiente**. Como não há uma cultura de gestão por resultados neste setor, este é um importante desafio a ser enfrentado.

Assim, após essas discussões acerca da concepção de políticas de formação continuada, a próxima seção reflete sobre a concepção de gestão educacional.

A CONCEPÇÃO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A Constituição Federal, em seu Art. 206, aponta que “[...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – *gestão democrática* do ensino público, na forma da lei; [...]” (BRASIL, 1988). A mesma indicação está em consonância com a Lei Federal 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando prevê:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da **gestão democrática** do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - **participação** dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - **participação** das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da **gestão democrática**, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional (Brasil, 1996, grifos nossos).

Os documentos legais apontam a gestão democrática pautada na participação como forma-base para gestão do ensino público em todos os níveis. O Plano Nacional de Educação – Lei 13005/14 – segue a mesma indicação nas estratégias:

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação

escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo (Brasil, 2014).

Desse modo, a gestão democrática torna-se pressuposto para a elevação da qualidade na gestão do bem público. Ao problematizar a questão da aderência do conceito de democracia, pontuamos que, para Saes (1987), a democracia difere ao longo da história, e é vinculada ao tipo de Estado vigente, sendo nomeadas democracias pré-burguesas, (democracia antiga e democracia medieval), democracia burguesa e democracia socialista.

Segundo o autor, para que essas formas de Estado sejam consideradas democráticas, faz-se necessária a participação das classes exploradoras, no que concerne à tomada de decisão e uma direção à política de Estado. Para além da liberdade política já conquistada pela classe exploradora em todos os tipos de Estado, pode-se conseguir, dependendo do tipo estatal, o apoio da classe explorada e sua liberdade política.

De acordo com a nossa concepção, a democracia está além de uma simples forma política: só existirá, de fato, com a superação da sociabilidade capitalista, na medida em que resgata o conceito de liberdade e amplia-o no sentido de emancipação humana. É a significativa participação e envolvimento de *todas* as pessoas que constituem a democracia. Entende-se que, para a superação dessa forma social, faz-se necessária a participação de todas as pessoas da sociedade, em momentos políticos e administrativos, em todos os âmbitos sociais. Assim, defende-se a concepção da gestão democrática como forma de gerir os espaços no âmbito escolar; porém, com a consciência de seus limites dentro do sistema capitalista vigente.

O termo gestão como as mediações necessárias para chegar a um determinado fim; no caso do âmbito escolar, com a *qualidade* de ensino. As questões que emergem são: As finalidades da gestão do âmbito escolar são as mesmas do âmbito empresarial? Por que existe a comparação entre a gestão das escolas e a gestão das empresas?

Ao problematizar a gestão empregada no âmbito escolar e empresarial, pode-se verificar que a principal diferenciação percebida é o tipo de *produto* decorrente das ações de mediação. No âmbito escolar, o produto caracteriza-se como a *formação de pessoas com o tipo de sujeito* que se espera formar. Dessa forma, a qualidade indicada como finalidade das ações de mediação seria o *aprendizado efetivo do aluno*, de acordo com certas *concepções e visões de mundo*. Nesse sentido, Gramsci, ao problematizar os princípios escolares de sua época, aos quais indicava uma educação diferenciada para a classe proletariada, predominantemente pragmática, discorre:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (Gramsci, 2001, p. 49).

Seguindo esse pressuposto, entende-se que a verdadeira *qualidade* educacional estaria para além do aprendizado de conteúdos sistematizados historicamente, estando associada a uma visão de mundo que o educando possa adquirir. Sob esse aspecto, Bravo (2014, p. 43) pontua:

Ao rever a concepção de qualidade na educação, constata-se que os problemas educacionais não dependem unicamente do controle de qualidade nem de um gerenciamento eficaz, mas, sim do entendimento da diversidade social, econômica, cultural e histórica que, sendo estrutural e conjuntural, determina os limites de ação dos dirigentes educacionais.

O autor indica a participação e uma visão mais ampla acerca dos determinantes que incidem no processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar, como princípios de qualidade, assim como a contribuição

heterogênea dos sujeitos envolvidos no processo, proporcionando uma diversidade de atuações.

Após a indicação acerca da concepção de gestão democrática como princípio de gestão no âmbito educacional, tratamos do posicionamento da FL quanto à concepção de gestão educacional. Para tanto, foram identificados os principais programas e projetos realizados pela FL, sistematizados no quadro a seguir.

Quadro 03 - Programas/projetos realizados pela Fundação Lemann – 2018

ANO	PROGRAMA	AÇÃO
2003	Projeto Gestão para o Sucesso Escolar - GSE	É uma pós-graduação <i>lato sensu</i> oferecida gratuitamente aos diretores de escolas de redes de ensino municipal ou estadual, em módulos a distância, com encontros presenciais intercalados, que abordam temas <i>cruciais</i> . Em 2003, a Fundação Lemann investiu US\$ 412.000 nesse projeto. Em 2004, o orçamento foi de US\$ 283.000,00.
2004	Curso de Especialização para Formação em Gestão Escolar - FGE	Proposta de estrutura de currículo. O conteúdo sugerido complementa a formação básica de Pedagogia, com conceitos e vivências mais adequadas às demandas profissionais de um <i>bom</i> gestor. Aulas de análise de dados, estatística, técnicas de comunicação e de gestão de pessoas, entre outras, totalizam 440 horas, incluindo a preparação de uma monografia. O investimento total da Fundação, em 2005, foi de US\$ 158.500,00.
	Programa Bolsas Lemann	Oferta de bolsas de estudos em diversas frentes e instituições, tanto nacionais quanto internacionais.
	Prêmio Bolsista do Ano (junto com a Fundação Estudar)	Incentivar o desempenho profissional e pessoal dos bolsistas e sua integração com o grupo de ex-alunos. O prêmio é um curso de formação continuada, na área de atuação e interesse do bolsista, na Escola de Administração da Universidade de Harvard. O investimento da Fundação Lemann foi de US\$ 100.000,00,

		tendo sido distribuídos US\$192.000,00 em benefícios para 14 novos bolsistas.
2005	Prêmio IGE de Jornalismo	Pretende formar uma rede de profissionais envolvidos na cobertura jornalística da Educação Básica pública, ao disponibilizar informações e oportunidades de aprendizado aos jornalistas, além de prestigiar seus melhores trabalhos. O orçamento do projeto, em 2005, foi de US\$ 225.000,00.
	Estudos de caso	Em 2005, duas oportunidades de construção de casos foram identificadas, levando a um investimento de US\$ 76.000,00. Os alunos de graduação em Economia e Administração do Ibmec-SP estudaram as características de gestores que participaram da primeira edição do projeto Gestão para o Sucesso Escolar (GSE).
2006	Programa Lemann Fellowships	Concede todos os anos bolsas de estudo na Universidade Harvard a brasileiros que trabalham – ou têm interesse acadêmico – nas áreas de educação, saúde e <i>administração pública</i> , e que foram admitidos na Harvard Graduate School of Education, Harvard School of Public Health ou Harvard Kennedy School.
2009	Líderes em Gestão Escolar	Destina-se a Diretores de escolas públicas e secretários municipais, além de gestores de educação em geral. Visa a promover o desenvolvimento de lideranças na área de gestão educacional. Está atrelado ao Seminário Líderes em Gestão Escolar, realizado em parceria com a Undime-SP.
	Disseminação de melhores práticas em gestão escolar	A Fundação Lemann encomenda e patrocina estudos e pesquisas sobre diferentes aspectos da gestão da educação. O resultado é apresentado em forma de publicações e seminários.
2010	Brazilian Scholars	O programa incentiva pesquisas sobre o Brasil em instituições como Harvard, Illinois, UCLA e Yale. Foram concedidas 17 bolsas de mestrado e doutorado em áreas como medicina, negócios e história.

	Lemann Center em Stanford	Foi inaugurado o centro Lemann para a Inovação e o Empreendedorismo na Educação Brasileira. O projeto quer acelerar avanços no setor, por meio do financiamento de pesquisas e bolsas para a formação de pesquisadores.
2012	Portal QEdu	Parceria com a Startup Meritt Informação Educacional, plataforma de informações sobre dados educacionais do Brasil. O portal permite que qualquer pessoa, especialista ou não, encontre dados de forma clara e interativa, possibilitando conhecer a fundo o desempenho dos estudantes e os fatores a ele relacionados, tendo como fontes a Prova Brasil e o Censo Escolar.
2013	O Start-ed	Um novo programa de apoio a startups para fomentar o mercado de inovação e potencializar o impacto das novas tecnologias na educação.
	Gestão para a Aprendizagem	Em parceria com a <i>Elos Educacional</i> , formação de diretores e coordenadores pedagógicos para que sejam líderes transformadores, capazes de fazer a diferença no aprendizado de seus alunos, garantindo a <i>excelência e a equidade</i> em suas salas de aula.
2014	Gestão de sala de Aula	Em parceria com a <i>Elos Educacional</i> , aprimorou o curso de formação em técnicas didáticas, que contou com a participação de mais de mil professores apenas na modalidade semipresencial. Na versão online, resultado da parceria com a <i>Kroton</i> , foram mais de 3 mil.
2015	Movimento pela Base Nacional Comum Curricular – MBCC	Fundação Lemann é fundadora e integrante na elaboração de mais de 10 estudos, um seminário internacional e a participação ativa no debate sobre a BNCC ao longo de todo o ano.
	Revistas Nova Escola e Gestão Escolar	Foram assumidas pela Fundação Lemann, <i>graças a uma</i> parceria celebrada com a Fundação Victor Civita.

	Programa Gestão para a Aprendizagem – PGA	O programa tem duração de dois a três anos e atuação integrada em quatro níveis: na secretaria, ele contempla lideranças pedagógicas, equipes técnicas, formadores da secretaria, além de gestores escolares. Oferece desde apoio personalizado para identificar desafios e desenhar ações com as secretarias de educação, até formações em gestão pedagógica e didática específica de português e matemática para coordenadores e diretores das escolas e formadores das próprias redes. Trabalha em parceria com a <i>Elos Educacional</i> .
2018	Formar	A nova versão do Programa Gestão para a Aprendizagem (PGA) consiste na parceria com redes públicas de educação.

Fonte: Relatórios anuais emitidos pela Fundação Lemann. Sistematizado pela autora.

Para além da identificação das ações desenvolvidas no âmbito da gestão da educação, no decorrer das análises, foram selecionados alguns excertos sobre a concepção de gestão, indicados nos Relatórios anuais, os quais estão expostos no quadro 4.

Quadro 4 - Excertos dos Relatórios anuais da Fundação Lemann e sua relação com a concepção de gestão educacional – 2018

RELATÓRIO	EXCERTO
2003	O foco de atuação escolhido pelo Conselho da Fundação Lemann é a consolidação da cultura de gestão por resultados , centrando o aprendizado do aluno como razão de ser de toda a escola e valorizando a utilização de instrumentos de avaliação como ferramenta de trabalho. Esta é uma escolha natural para um Conselho formado por pessoas com vivência no uso dos princípios de qualidade e na lógica de que todo recurso deve ser otimizado de forma a se obter o máximo com o que está disponível (p. 12).
	A Fundação Lemann e o IGE escolheram gestão educacional como prioridade para seus investimentos em iniciativas que contemplam os aspectos abaixo, medidos pela melhoria do seu desempenho escolar: • Gestão de aprendizagem, • Gestão administrativa, • Gestão de recursos humanos. Os membros dos Conselhos da Fundação Lemann e do IGE acreditam que a responsabilidade de garantir educação de qualidade a uma

2004	<p>nação é de toda a sociedade e não apenas das autoridades competentes.</p>
	<p>A primeira edição do programa <i>Gestão para o Sucesso Escolar Curso à distância de capacitação para diretores de escolas públicas</i> representou um investimento de US\$ 1,2 milhões, funcionando como piloto. O desenvolvimento do conteúdo, a familiarização com as ferramentas de educação à distância e a verificação da sua eficácia resultaram na definição de um modelo ajustado para novas edições. Dez por cento das escolas participantes que obtiveram os melhores resultados foram premiadas: o diretor com uma viagem técnica ao Instituto de Planejamento da Educação da Unesco em Buenos Aires (Argentina) e a escola com uma verba de U\$ 3 mil para investir em projetos de melhoria da aprendizagem (p.15).</p>
2005	<p>A abordagem do investimento social da Fundação é a escola vista por dentro, ou seja, pelas lentes da gestão no seu sentido mais amplo: a otimização dos recursos disponíveis para que os alunos possam desenvolver o máximo de seu potencial (p. 9).</p> <p>A abordagem tem três pilares, cada um serve de suporte para um grupo de desafios de investimento e, conseqüentemente, de projetos: >> Gestão da aprendizagem – é a gestão dos recursos envolvidos no atendimento aos alunos, quer nas escolas, quer nas secretarias. Os projetos deste pilar envolvem treinamento e formação das lideranças de gestão (nas escolas ou nas secretarias) e o estímulo à avaliação de desempenho dos alunos e seu uso qualificado.</p>

Fonte: Fundação Lemann. Sistematizado pela autora.

Encontrou-se, de forma pontual, a indicação da concepção de gestão posta pela FL nesses relatórios indicados. Nos demais, a discussão quanto à gestão segue o mesmo direcionamento, mas de forma espaçada, também nos últimos Relatórios anuais, nas falas dos gestores, como *propaganda* dos projetos de gestão desenvolvidos pela FL, como nos exemplos a seguir:

Participar do seminário Excelência com Equidade – Os Desafios dos Anos Finais do Ensino Fundamental, evento realizado em

*São Paulo (SP) para divulgar o estudo, foi um momento de suma importância na minha carreira como gestor. Poder conhecer o trabalho de outras escolas públicas que também são destaques na educação foi uma experiência inigualável que deixou marcas notórias no coração de um ex-aluno e hoje diretor, que agora **pode falar das práticas de sucesso de uma escola pública rural no município de Pedra Branca, interior do estado do Ceará.** Amaral Barbosa de Lima diretor da escola municipal Miguel Antônio de Lemos, em Pedra Branca (CE) (2015, p. 17).*

*Devemos ter uma proposta curricular adequada que **desafie** verdadeiramente a escola, para que assim se estabeleça uma **cultura de altas expectativas.** Júlio Cesar da Costa Alexandre Ex-Secretário de Educação de Sobral (CE) (2016, p. 12).*

Após essa explanação, indica-se que a concepção de gestão da FL não segue os princípios da gestão democrática postos nos documentos legais: a concepção posta está pautada em resultados medidos por sistemas de avaliações. O foco da FL é o desenvolvimento da *gestão por resultados*, tanto da sala de aula quanto dos coordenadores pedagógicos e dirigentes municipais. No paradigma proposto, existe a lógica empresarial levada para o âmbito escolar, em que os recursos a serem otimizados possuem prioridade em relação a uma verdadeira qualidade educacional.

Nesse sentido defende-se, aqui, o mesmo posicionamento de Pinheiro (2018, p. 181-182), ao indicar que,

A construção dessas alternativas empresariais, que podem ser extremamente lesivas aos direitos trabalhistas dos profissionais e, conseqüentemente, à educação pública, de uma maneira geral, está ganhando corpo e visa transformar em consenso ideias que vinculam a associação entre essas formas de gerir a escola pública, de maneira híbrida. As organizações sociais podem assumir, segundo essa perspectiva, um papel de representação da sociedade. E, ainda mais, o papel de corresponsabilidade com entes federados, e por meio de termos de parceria, com todo amparo legal, assumir de forma conjunta os rumos dos sistemas e redes de ensino público. As sugestões e induções aparecem nos textos de vários educadores que coadunam com a perspectiva de reformar a educação brasileira, abrindo espaço para institutos e fundações, organizações sociais de uma maneira geral. Podemos afirmar que em nome das metas e resultados

abstraídos das avaliações institucionais (que são muitas), dos significativos estudos, dados estatísticos, e evidências construídas pelos movimentos empresariais, em parceria com entes governamentais nas três esferas, que a gestão da escola pública e o direito à educação fazem parte dos projetos dos representantes do grande capital nacional e internacional. Assim, não será incomum a abertura de muitas frentes e iniciativas desses setores voltadas a alterações significativas nos modelos de gestão das escolas públicas.

Assim, a lógica empresarial no âmbito educacional encontra legitimidade por meio das PPP, em que o direcionamento das políticas públicas educacionais volta-se para o teor economicista, e não ao de direitos sociais. Nesse sentido, a meritocracia é a questão-chave para o discurso progressista desenvolvido pela FL, em que os *melhores são premiados*, em detrimento das escolas que não conseguiram destaque em seu *ranking*, desenvolvido por meio de indicadores. Ao problematizar o sentido da meritocracia, Sandri (2016, p. 153) indica que

[...] é uma ideologia que serve como justificativa para as diferenças sociais, como critério para se instituir uma sociedade hierarquizada, sendo que os primeiros da ordem hierarquia são considerados os melhores e merecedores de postos superiores, pois se esforçaram para atingirem o topo da organização. A meritocracia entendida como ideologia, refere-se ao mérito ou a possibilidade de cada indivíduo ser notado, reconhecido socialmente por meio da sua capacidade, ou ainda, se refere ao destaque que cada indivíduo conquista em certa hierarquia devido ao seu talento e a sua dedicação.

Portanto, a meritocracia proposta na FL localiza-se como forma de medir seus resultados em *rankings*, indicadores internos, em estudos que ressaltam os professores *mais competentes*. Nesse bojo, camuflam-se as discussões acerca das condições financeiras de implementação das políticas públicas educacionais. As políticas de formação de professores, sob esse prisma, localizam-se na formação neopragmática. Masson (2009) indica que tal formação permeia a lógica das competências e contribui para a lógica das desigualdades, visto que as questões de natureza teórica são suprimidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este capítulo, retomamos a discussão de que a Educação pública não se encontra atualmente como um serviço exclusivo do Estado *stricto sensu*. Esse fato ocorre em razão da existência da vinculação da lógica do mercado posta pelas PPP no contexto da gestão das escolas públicas, as quais, teoricamente, pertencem ao âmbito das competências do Estado.

Nesse bojo, encontra-se a complexidade das PPP e a atuação dos agentes privados. Tais agentes, aproveitando-se do discurso progressista de participação de todos, como princípio *democrático* posto desde as reformas de 1990, direcionam as políticas educacionais e as formas de gestão voltadas a sua hegemonia burguesa. A hegemonia situada nessa articulação entre *força e consenso* do Estado ampliado, faz entender que o processo de direção política da classe burguesa se desenvolve principalmente na sociedade civil, e independentemente da sua presença no âmbito do aparelho estatal.

Emerge a educação como um serviço não exclusivo do aparelho estatal e sob o direcionamento dos agentes privados, por meio da sociedade civil organizada. Para além do Estado *stricto sensu* não ser o responsável exclusivo por esse direcionamento, ele não arca com as condições de implementação das políticas educacionais. Usa, para esse fim, o discurso de teor *democrático* de participação de todos.

Assim, conclui-se que a concepção de políticas de formação continuada é pautada no discurso de formação voltada para a emergência de líderes e gestores de sala de aula, tendo como finalidade o desenvolvimento econômico-social, de princípio *neopragmático*. Almeja-se formar os professores sob a teoria do capital humano, de forma que os futuros trabalhadores devem ser treinados para garantir o processo de mundialização e acumulação de capital. A concepção de gestão educacional que perpassa o paradigma educacional da FL é a *gestão por resultados*, em que se propõe a lógica empresarial no âmbito escolar. Esse fato ocorre na medida em que os recursos a serem utilizados são otimizados e possuem prioridade em relação à finalidade de cunho pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=13. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRAVO, I. **Gestão educacional no contexto municipal**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

D'ÁVILA, J. L. Política de formação docente executada pelo Terceiro Setor: considerações sobre a Fundação Lemann. XI – Congresso Nacional de Educação. **Educere – anais**, 2013. p. 11558 – 11569. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10301_5770.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

FORBES BRASIL. **Os 10 bilionários que mais ganham dinheiro em 2023**. 2023. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2023/12/os-10-bilionarios-que-mais-ganham-dinheiro-em-2023/>. Acesso em: 11 de abril. 2024.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2002**. Disponível em:

<https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2002>. Acesso em: 01 mai. 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2015**. Disponível em:

<https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2015>. Acesso em: 05 dez. 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2016**. Disponível em:

<https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2016>. Acesso em: 12 dez. 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere Volume 2**. Os intelectuais: O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna**. 2009. 245 f. (Doutorado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2009.

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

PINHEIRO, D. **O movimento “Todos pela Educação”; o público, privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil**. Curitiba, 2018. 314f. (Doutorado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

SAES, D. **Democracia**. São Paulo: Ática, 1987.

SANDRI, S. **A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: EM DISPUTA A FORMAÇÃO DOS JOVENS E A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA**. Curitiba, 2016. 252 f. (Doutorado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba 2016.

SAKATA, K. L. S. **Programa Gestão para a aprendizagem: a atuação da Fundação Lemann nas políticas de formação em redes municipais de educação**. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2018.

SAKATA, K. L. da S. A governança e as políticas educacionais brasileiras: atuação dos aparelhos privados de hegemonia. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 739–757, 2023.

O PROJETO NEOLIBERAL E A QUESTÃO DA AUTONOMIA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES: O SEGUNDO MANDATO (2015-2018) DE CARLOS ALBERTO RICHÁ (PSDB) EM DESTAQUE

Rafael de Paula Goetten³⁹

INTRODUÇÃO

A autonomia universitária é um direito adquirido constitucionalmente às universidades. Entretanto, o termo é utilizado muitas vezes como pretexto para justificar alterações governamentais, tanto para desvincular a responsabilidade do Estado, frente às universidades públicas, como também para impor mecanismos privatistas em espaços públicos, atendendo, assim, aos preceitos e às orientações de organismos internacionais. Tais organismos norteiam as práticas neoliberais e acabam por promover a expansão do capitalismo e a subserviência do Estado brasileiro aos desmandes de ordem neoliberal.

No caso específico do estado do Paraná, ele não foge dessa realidade, pois as ações realizadas no governo de Carlos Alberto Richa (PSDB), em particular em seu segundo mandato, seguiram essa configuração. Segundo Sousa (2013, p. 154), “[...] para efetivar sua concepção de estado eficiente, [a gestão Beto Richa] tem diminuído os investimentos no setor público, cortado gastos, imposto uma gestão educacional autoritária, pragmática, meritocrática e punitiva, utilizando-se da mesma afirmação do Banco Mundial”. Isso refletiu diretamente no campo da autonomia universitária das Instituições de Ensino Superior (IES) paranaenses, pois as imposições do governo agravaram ainda mais a situação precária das universidades.

Mediante tal cenário, este artigo é fruto de pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UNICENTRO/PR) e vinculado ao Grupo de Pesquisa *Estado, Políticas e Gestão da Educação* (UNICENTRO/PR), e possui como objetivo central tratar das ações governamentais neoliberais referentes à autonomia universitária das IES no Paraná, pelo governo de Carlos Alberto Richa (PSDB) (2015-2018), em seu segundo mandato. Para isso, levantamos os documentos governamentais e

³⁹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus Irati. Irati, Paraná, Brasil. rhafapg@hotmail.com

institucionais relacionados ao cenário de desconstrução das bases constitucionais da autonomia universitária das IES do Paraná no período de 2015 a 2018.

Esse período foi de grande relevância devido aos intensos ataques aos direitos sociais, principalmente em relação aos servidores públicos e às universidades estaduais, que presenciaram diversos momentos em que o interesse social foi deixado de lado para atender aos anseios econômicos e políticos da classe dominante. Devido a isso, foram levantadas, também, as principais reações promovidas pelas seções sindicais frente aos abusos ocorridos no segundo mandato do governo de Carlos Alberto Richa (PSDB). Assim, o texto apresenta uma análise crítica sobre o projeto de universidade na gestão do então governador do estado, destacando suas ações e políticas neoliberais desenvolvidas. Organizado em duas partes, o artigo primeiramente retrata uma breve contextualização histórica sobre o sistema de ensino superior paranaense e a construção da autonomia universitária; e na sequência, aborda os efeitos da gestão Richa nas universidades estaduais e os impactos na autonomia universitária delas.

POLÍTICAS NEOLIBERAIS E AUTONOMIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

Para compreender as nuances sobre o Ensino Superior brasileiro, a autonomia universitária e as interferências do capital, faz-se necessário explanarmos sobre a formação do Estado moderno, sua base liberal, bem como os impactos desse cenário na conjuntura do Estado brasileiro e nas políticas públicas que dele derivam, em especial no campo da Educação Superior. A literatura acadêmica abrange diferentes interpretações sobre a concepção de Estado e de sociedade civil, que vão desde Maquiavel, passando por Hobbes, Locke, Rousseau (jusnaturalistas)⁴⁰, até os pensadores marxistas.

⁴⁰ “O jusnaturalismo ou o direito natural é a corrente de pensamento jurídico-filosófica que pressupõe a existência de uma norma de conduta intersubjetiva universalmente válida e imutável, fundada sobre a peculiar ideia da natureza preexistente em qualquer forma de direito positivo que possa formar o melhor ordenamento possível para regular a sociedade humana, principalmente no que se refere aos conflitos entre os Estados, governos e suas populações” (Massaro, 2015, p. 37).

Araújo (2016), partindo das contribuições de Marx, afirma que o Estado tem sua origem em meio a contradições que são reproduzidas socialmente; em outras palavras, sua importância encontra-se na necessidade de regular interesses antagônicos promovidos pelo capital. De acordo com Marx (2010, p. 59), o “[...] Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade”, e por isso, não se considera o responsável pelos males sociais que o assolam.

O pensador italiano Antônio Gramsci amplia e enriquece o entendimento do papel do Estado moderno. Segundo Liguori (2003, p. 176), Gramsci “[...] apreendeu, no campo marxista, a nova relação entre Estado e sociedade que se realiza na modernidade no século XX”, e promoveu uma visão complexa e profunda sobre a relação entre a sociedade e o Estado. De acordo com Gramsci (2004, p. 168), “[...] o Estado regula juridicamente os dissídios internos de classe, os atritos de interesses conflitantes, unifica os vários segmentos e dá a imagem plástica da classe em sua totalidade”. Além disso, utiliza sua força por meio da coerção legal, mas garantindo legitimidade e promovendo espaços de interlocuções entre sociedade civil e política.

No caso do Estado brasileiro, que teve sua formação pautada pela perspectiva capitalista, regida por uma classe dominante caracterizada como autoritária e conservadora, ele acompanhou os preceitos destacados por Gramsci, pois ao mesmo tempo em que tentou conciliar os impulsos liberais, promoveu a junção ao nacionalismo autoritário desenvolvimentista, oscilando entre princípios de livre mercado e controle estatal.

Os impactos da conjuntura do Estado brasileiro moldaram as políticas públicas dele decorrentes. No campo da Educação Superior, e em especial nas universidades públicas, o formato criado no país foi marcado pelo perfil elitista, em que seu acesso era um privilégio majoritariamente destinado à burguesia. Com o desenvolvimento do capitalismo no país, a partir da década de 1960, e a interferência mais ativa de organismos internacionais (que atuam principalmente em países considerados subdesenvolvidos, como o caso do Brasil), o acesso à educação foi ampliado, chegando às camadas mais populares. Isso ocorreu em decorrência da necessidade do capital em especializar a mão de obra necessária para os postos de trabalho, resultando na “[...] implantação do capitalismo monopolista no país em sua modalidade ‘dependente’” (Sheen, 2000, p. 18).

Esse perfil de governo neoliberal intensificou-se no Paraná com o governador Carlos Alberto Richa (PSDB), nos mandatos de 2011 a 2018, quando efetivou medidas para enfraquecer as universidades públicas

estaduais com o propósito de promover o enxugamento das contas públicas e desvincular o papel do Estado frente às instituições superiores, seguindo a lógica neoliberal e as orientações de agentes externos, como o Banco Mundial. Segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Estadual de Londrina e Região – SINDIPROL/ADUEL (2017a, n.p.), “[...] os ataques promovidos pelo governo Richa constitui uma afronta à autonomia universitária e aos direitos dos servidores docentes e técnicos das universidades paranaenses. Além disto, o Governo continua reduzindo o custeio das universidades, inviabilizando seu funcionamento”.

Partindo dos apontamentos levantados, este artigo possui como objeto de estudo a autonomia universitária nas sete universidades estaduais do Paraná, a saber: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). O recorte temporal ocorreu dos anos de 2015 a 2018, caracterizados como o segundo mandato do governador Carlos Alberto Richa (PSDB), devido às intensas e agressivas ações promovidas contra a autonomia universitária nas instituições públicas do Estado.

O PROJETO DE UNIVERSIDADE NA GESTÃO CARLOS ALBERTO RICHÁ (PSDB) (2015-2018) E A QUESTÃO DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA

Nesse contexto, o país possui três modelos principais de autonomia universitária: o das universidades privadas, o das universidades federais e o das universidades estaduais. No caso das universidades estaduais paulistas, que comportam a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), o modelo de regime de autonomia é assegurado pelo Decreto Estadual N° 29.598, de 2 de fevereiro de 1989 (São Paulo, 1989). O documento estabelece os mecanismos de financiamento das instituições, prevendo o repasse de verbas públicas por meio do Imposto sobre Circulação de Mercadorias (ICMS), que sofre alterações de valores mediante as leis orçamentárias anuais. De acordo com Reis e Melo Junior (2015, p. 33), “[...] a definição de um percentual do ICMS para o financiamento das universidades paulistas não foi uma mera concessão governamental. Resultou de uma grande mobilização e da greve das universidades paulistas ocorrida ao final de 1988”.

É reconhecido que o modelo em vigor no estado de São Paulo (que, em 2019, completou 30 anos de existência) promoveu o protagonismo de suas instituições em âmbito nacional e internacional. Entretanto, a partir de meados de 2014, esse cenário mudou, reflexo de dois fatores principais. O primeiro relacionado aos recursos, pois os valores recolhidos do ICMS já não acompanhavam as despesas e o crescimento das universidades. Segundo a Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo – ADUSP (2017, n.p.), “[...] o repasse de ICMS está estacionado nos 9,57%, as três universidades públicas paulistas viveram um grande processo de expansão desde a virada dos anos 2000, fato que não ocorre mais”, ocasionando a redução gradual de investimentos e melhorias. O segundo fato refere-se ao comprometimento financeiro, em que as receitas das universidades estão vinculadas quase que totalmente à folha de pagamento. Para nível de comparação, o custeio com pessoal na USP, em 1989, era aproximadamente 75% dos recursos; no ano de 2019, chegou a 88,89% (Jornal da USP, 2018).

No caso do estado de Santa Catarina, que possui apenas uma instituição estadual, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), criada por meio de Decreto Estadual N° 6.401, de 28 de dezembro de 1990, que credenciou a instituição como universidade pública, e como tal, passou a gozar de autonomia universitária pela Constituição Federal de 1988 e Lei Estadual N° 8.332, de 9 de março de 1991 (UDESC, 2015), o modelo de financiamento é diferente do que ocorre em São Paulo, sendo instituído o percentual de recursos por intermédio de Receita Líquida Disponível (RLD)⁴¹, feito de forma mensal (duodécimo), e os valores estabelecidos anualmente durante a elaboração da Lei de Diretrizes Orçamentárias do Estado – LDO (Santa Catarina, 1991).

Em 2012, foi deferido o percentual de repasse para a instituição de 2,49% – Lei Estadual N° 15.857, de 2 de agosto de 2012 (SANTA CATARINA, 2012), mantendo-se até os dias atuais. Tal percentual não atende a todas as demandas da universidade, que possui 106 cursos entre Graduação e Pós-Graduação e 1,9 mil servidores. Assim sendo, “[...] a folha de pagamento consome um limite rigoroso de até 75% dos recursos da universidade. O restante é direcionado para custeio, como fornecedores, conta de luz, água, taxas, entre outras despesas, sempre com controle e responsabilidade” (UDESC, 2019, n.p.). Outro agravante é a falta de segurança em relação à

⁴¹ Formada por Recursos Ordinários do Tesouro, Fundo Social e demais receitas do Sistema Estadual de Incentivo à Cultura, ao Turismo e ao Esporte – SEITEC (Santa Catarina, 2021).

projeção e ao planejamento de atividades, devido ao repasse ser mensal e o percentual variar de acordo com as intenções do governo, impossibilitando empregar a autonomia conforme o amparo legal estabelece.

Já no caso da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na região Nordeste do país, o modelo de financiamento da instituição é ainda mais crítico, mesmo tendo um pequeno período de expansão e de crescimento, conseguindo colocar suas contas em dia e promover algumas melhorias estruturais e acadêmicas, reflexo da aprovação da Lei Estadual N° 7.643, de 6 de agosto de 2004 (PARAÍBA, 2004). Conhecida como Lei da Autonomia Financeira, estabeleceu o percentual de recursos de 3% da receita ordinária⁴² e proibiu a sua diminuição de um exercício financeiro para outro (SilvaA, 2013). A partir de 2011, a UEPB voltou a sofrer diversos cortes em seus recursos, devido a uma série de contingenciamentos de receitas impostas pelo governo.

Desde então, a administração da universidade, aliada aos movimentos estudantis, de servidores e sindicais, trava intensos embates em busca dos direitos adquiridos por lei. De acordo com o reitor da instituição, Rangel Junior (2017, n.p.), “[...] de 2005 a 2009, a capacidade de fazer da UEPB era uma e, de lá para cá, foi caindo, porque uma lei criada para definir o repasse de recursos para a Universidade foi paulatinamente sendo desrespeitada e anulada a partir de 2010”. Ele complementa: “[...] sem a autonomia orçamentária, tendo sido retirada até a Conta Tesouro, que possibilitava uma reserva técnica, a UEPB não executa, na prática, sua autonomia didático-científica e pedagógica” (Rangel Junior, 2017, n.p.).

No caso do Paraná, o cenário não é diferente, pois mesmo as IES possuindo garantias constitucionais que amparam e legitimam seus processos de autonomia universitária, elas não são respeitadas, além de que os modelos governamentais de autonomia financeira propostos se baseiam geralmente em conceitos de administração gerencial, deixando de lado

⁴² Segundo a Lei Estadual N° 7.643/2004 (PARAÍBA, 2004, p. 3): “Compreende-se por RECEITA ORDINÁRIA, para os fins desta Lei, a receita dos impostos, taxas e contribuições arrecadados diretamente pelo Estado somada ao valor das transferências da UNIÃO para o ESTADO definidas no artigo 157 e 159 da Constituição Federal, subtraídos os valores devidos aos Municípios – 25% do ICMS e quota do IPI, 50% do IPVA – e ao fundo instituído pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, FUNDEF, 15% da cota estadual do ICMS, IPI, FPE e recursos recorrentes da Lei Complementar Nacional nº 87, de 13 de setembro de 1996, e suas alterações posteriores”.

aspectos pedagógicos e de aprendizagem (SINDIPROL/ADUEL, 2017a), como ocorreu nos estados citados anteriormente. O governo de Jaime Lerner (1995-2002) tentou implantar, por meio de Projeto de Lei, a proposta conhecida como *Concessão de Autonomia*, que possuía moldes similares ao que ocorre nas universidades estaduais de São Paulo.

Caso os recursos oriundos do Estado não fossem suficientes, ficaria a cargo de cada instituição buscar meios de complementação, como apontam as orientações do documento *La Educación en América Latina y el Caribe*, publicado pelo Banco Mundial, em 1999, que aconselhou o enxugamento das despesas públicas com o Ensino Superior e seu direcionamento para a Educação Básica, como forma de otimizar recursos e melhorar a saúde fiscal do Estado.

Para isso, o governo do estado criou o Conselho de Reestruturação e Ajuste Fiscal do Estado (CRAFE), que tinha por finalidades direcionar o controle e supervisionar os gastos das instituições de ensino. Assim, segundo Reis (2015, p. 39), “[...] o projeto de ‘autonomia’, apresentado pelo governo Lerner, era assentado numa concepção privatista e, se aprovado, significaria um enorme retrocesso do ponto de vista do financiamento e do exercício da autonomia universitária”. Desse modo, após forte pressão dos sindicatos por meio de greve, aliada às mobilizações sociais, o projeto perdeu força.

De acordo com Paiva e Reis (2010), em termos gerais, o governo de Roberto Requião de Mello e Silva (PSDB) (2003 a 2010), que sucedeu o de Jaime Lerner, apesar de possuir diferenças políticas, teve resultados concretos muito semelhantes, como a redução dos recursos para manutenção de suas IES, justificando com o discurso de “[...] dar maior racionalidade às atividades acadêmicas e administrativas das instituições de educação superior públicas” (Rizzi, 2003, p. 3). Na prática, a intenção era transferir parte da responsabilidade de custeio e de recursos para as universidades. O “[...] projeto de racionalização administrativa tinha como objetivo maior procurar impedir o crescimento dos gastos com as IEES paranaenses e desobrigar o Estado do financiamento integral” delas (Paiva; Reis, 2010, p. 5).

Na perspectiva gramsciana, tais atitudes relacionam-se aos próprios encaminhamentos que o capitalismo possui, pois os grupos dominantes atuam de diferentes formas e em variados contextos, com o intuito de preservar a classe dominante no poder e garantir a hegemonia do capital, mesmo que em diversos momentos o caminho para conquistar tal hegemonia não seja harmonioso e tranquilo. Pelo contrário, ele pode ser “[...] longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de

desdobramentos e reagrupamentos” (Gramsci, 2006, p. 104). Com isso, promovem-se, em momentos específicos, avanços, e em outros, recuos, mas sem deixar de lado seus propósitos e ideais.

Como forma de resgatar a tentativa de desvincular a responsabilidade do Estado frente às universidades estaduais, em 2013, o governo de Carlos Alberto Richa (PSDB) determinou a criação de um grupo de trabalho junto às sete universidades públicas, oficializado pelo Decreto Estadual N° 546, de 24 de fevereiro de 2015. O referido Decreto instituiu o “[...]Grupo de Trabalho com a finalidade de realizar estudos visando a elaboração de proposta de projeto para autonomia Universitária” (Paraná, 2015b, n.p.), com o intuito de avaliar a ampliação da autonomia administrativa e financeira das instituições. A intenção era ter como base o modelo aplicado no Estado de São Paulo. Assim, ainda em 2013, o então reitor da UNESP, Julio Durigan, veio até Curitiba e apresentou o formato adotado pelo governo paulista. O discurso promovido pelo governo era de que “[...] a proposta é garantir autonomia completa às instituições, que assumirão a responsabilidade pelas folhas de pagamento e investimentos em infraestrutura” (Fundação Araucária, 2013, n.p.).

O resultado das tentativas de implementação do modelo paulista gerou uma minuta preliminar elaborada pela Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), que tinha como secretário o então reitor da UEPG, João Carlos Gomes, com participação dos professores Décio Sperandio (Assessor de Planejamento do Ensino Superior do Paraná 2011-2014 e professor titular da UEM), Osmar Ambrosio de Souza (professor titular da UNICENTRO), Aroldo Messias de Melo Junior (professor titular da UNICENTRO) e Ademir Massahiro Moribe (professor titular da UEM), intitulada *Projeto de Autonomia das Universidades do Estado do Paraná* (Paraná, 2014). O documento estabelecia o percentual inicial de 7,4645% (em 2015) de receita tributária líquida, que seria dividida de acordo com a demanda e a estrutura de cada universidade do estado (Paraná, 2014). A justificativa para o projeto era de que, “[...] diante das questões de incertezas, ano após ano, fica inviabilizada a realização de um planejamento institucional de médio a longo prazo. Talvez esse seja o vetor propulsor de demanda por uma autonomia financeira” (Paraná, 2014, p. 6).

Em meio a esse cenário, no início de 2015, foi deflagrada, pelos servidores estaduais, uma greve que tinha como propósito a garantia da manutenção de seus direitos constitucionais, os quais estavam sendo

restringidos por meio do Projeto de Lei Complementar (PLC) N° 6/2015⁴³ (Paraná, 2015g). Foi incluída, na pauta da greve, a questão sobre o projeto de autonomia universitária. Com o fim da greve, o governo, entre outras medidas, comprometeu-se a retirar o decreto que tratava da proposta de autonomia das universidades estaduais, que se concretizou com a publicação do Decreto Estadual N° 655, de 10 de março de 2015 (Paraná, 2015h).

O recuo promovido pelo governo não durou muito tempo, pois mesmo não conseguindo implementar o modelo de autonomia universitária, manteve válido o Decreto Estadual N° 25, de 1 de janeiro de 2015 (Paraná, 2015i), que tratava das normas de execução orçamentária e financeira do ano de 2015, e que incluía um artigo em específico: “As despesas de pessoal dos Órgãos da Administração Direta, Órgãos de Regime Especial e Autarquias, incluídas as Instituições Estaduais de Ensino Superior – IEES, deverão processar as respectivas folhas de pagamento mediante utilização do Sistema RH Paraná – META 4” (Paraná, 2015i. n.p.).

O sistema META-4 gerencia a folha de pagamento de todos os servidores públicos do estado, exceto aqueles das universidades estaduais que estão amparados constitucionalmente pela autonomia de gestão, com exceção das duas mais novas, a UENP e a UNESPAR, que foram criadas sem as estruturas necessárias para esse fim. Em consequência,

A UENP e UNESPAR não têm autonomia para implantar, elas mesmas, as progressões e promoções e para conceder o TIDE (Tempo Integral e Dedicção Exclusiva). Tal situação permitiu que o governo, nos anos de 2015 e 2016, como medida de contenção de despesas com pessoal, não implantasse promoções e progressões, legalmente previstas no Plano de Carreira, aos docentes e técnicos dessas duas universidades (Reis, 2018, p. 20).

Com a manutenção do Decreto N° 25/2015, tanto o Tribunal de Contas da União (TCU) como o governo, por intermédio da SETI e dos Grupos de Trabalho Gestor e Técnico, pressionaram para que as universidades

⁴³ “Parte do pacote, dentre outras proposições alterava os Planos de Carreiras, Cargos e Salários dos Professores e Funcionários das Escolas Estaduais de Educação Básica, restringindo garantias e direitos. O PLC nº 6/2015 propunha, ainda, a extinção do adicional por tempo de serviço (quinquênio) e da aposentadoria integral para todos os servidores do estado e, ainda, a instituição da Previdência Complementar” (Reis, 2018, p. 11).

aderissem ao sistema, com o discurso de centralizar e unificar todas as folhas de pagamento do Estado.

Em 2017, foi instaurada a Comissão de Política Salarial (CPS), que impôs às IES que todas as decisões sobre concessão de Tempo Integral de Dedicção Exclusiva (TIDE), licenças, afastamento para realização de cursos, e vários outros atos administrativos passassem a depender de autorização da referida Comissão. As universidades e os sindicatos manifestaram-se contrários aos ataques promovidos pelo governo, os quais feriam diretamente às bases da autonomia universitária (SINDIPROL/ADUEL, 2017d).

Em conjunto, as sete universidades reafirmaram o compromisso em prol da autonomia universitária. Por meio de carta, as IES “[...] reafirmam que o sistema de ensino superior do Estado é um PATRIMÔNIO DO POVO DO PARANÁ que não pode ser destruído por discursos e práticas que ataquem as bases de um sistema solidamente construído” (UENP, 2017, n.p.). Além disso, segundo o SINDIPROL/ADUEL (2017b, n.p.): “Ao postular o controle da gestão de pessoal o governo afronta a autonomia das universidades e as reduz a repartições públicas comuns, desconsiderando seu caráter de autarquia especial”.

Esses eventos, apresentados e retomados ao longo deste estudo, reforçam o caráter neoliberal da gestão de Carlos Alberto Richa (PSDB) em relação aos servidores públicos, e em especial às universidades. Dessa maneira, suas ações não devem ser compreendidas como isoladas ou descoladas da realidade e do contexto político-social pelo qual transita o capitalismo, mesmo que, em determinados momentos, ocorram encolhimentos e promovam sensações de calma e estabilidade.

Para Gramsci (2000), tais ações são formas de garantir e perpetuar a hegemonia dominante no poder, cabendo ao Estado o papel de mediar os conflitos e de promover a aceitação da classe subalterna aos desmandos dos grupos dominantes. O Estado, “[...] quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria, preventivamente, a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil” (Gramsci, 2000, p. 265), e assim, garante a manutenção do sistema vigente de dominação.

Essa conversão de espaços públicos em espaços privados é amparada no discurso de que as universidades são de caráter *público não-estatal*. Assim sendo, não deve ficar a cargo do Estado a responsabilidade de seus

providimentos integrais; pelo contrário, o setor privado deve suprir essa demanda, como prestador de serviços por meio de acordos celebrados entre Estado e iniciativa privada, denominados Parcerias Público-Privadas (PPP). Um relatório publicado recentemente pelo Banco Mundial, intitulado *Financiamento Privado de Infraestruturas Públicas através de PPPs na América Latina e Caribe* (2017), reforça a importância das PPP e sua inserção e ampliação em outras áreas além das já aplicadas, recomendando o fortalecimento dos vínculos com bancos nacionais e internacionais. “[...] sua principal vantagem é a capacidade de diversificar os riscos entre as partes interessadas, tirar proveito das inovações do setor privado, e consequentemente trazer maior eficiência no uso de recursos” (Banco Mundial, 2017, p. 2).

Para esse fim, o governo paranaense publicou o Decreto Estadual N° 3.513/2016, que regulamentou o regime de parcerias entre o Estado e a organização civil. Conforme afirma o Art. 1º, “Fica regulamentada as normas gerais para as parcerias entre a administração pública do Estado do Paraná e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades e interesse público e recíproco” (Paraná, 2016, n.p.). Esse dispositivo legal está amparado na Lei Federal N° 9.637, de 15 de maio de 1998 (BRASIL, 1998), e na Lei Estadual N° 17.046/2012 (PARANÁ, 2012), que criaram e normatizaram as OS em âmbito Federal e Estadual, respectivamente, e que foi regulamentado pela Lei N° Federal 13.019, de 31 de julho de 2014, e Lei N° 13.204, de 14 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2014; 2015), abrindo precedentes legais para a desvinculação gradativa do Estado em relação às universidades estaduais, precarizando ainda mais os processos autônomos das IES. O intuito era transformá-las em instituições não estatais, atendendo, assim, aos anseios do Banco Mundial (1995, p. 31), o qual afirma que “[...] a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas, podem [...] fazer com que os sistemas de ensino melhor se adequem às necessidades do mercado de trabalho”.

A luta travada no segundo mandato do governo Richa foi em torno de conseguir o controle financeiro integral das universidades, inserindo-as em um sistema que já gerenciava cerca de 95% de todos os órgãos públicos paranaenses (SINDIPROL/ADUEL, 2018). Para isso, promoveu diversas medidas que se interligavam e pressionavam as IES a aderirem ao sistema. Isso fere diretamente os princípios básicos constitucionais de autonomia universitária, destacados na LDBEN – Lei N° 9.394/1996, em seus incisos VIII e IX do Art. 53: “[...] aprovar e executar planos, programas e projetos de

investimentos [...] bem **como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais**; [...] **administrar os rendimentos e deles dispor** na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos” (Brasil, 1996, n.p.).

A adesão das IES ao sistema, além de resultar em retrocessos constitucionais, promove o sucateamento do Ensino Superior público paranaense, pois reduz o poder de investimento e a valorização, tanto dos docentes quanto dos técnicos, como também dos estudantes, dificultando a promoção de ensino de qualidade, com profissionais qualificados e a garantia de uma formação humana integral, e não apenas atendendo aos anseios do capital humano. Nesse sentido, o “[...] governo Beto Richa faz uso de todas as medidas ao seu alcance para obrigar as universidades a aderirem forçosamente ao Sistema Meta 4, numa afronta à autonomia universitária, com o objetivo de estabelecer controle absoluto sobre a gestão de pessoal de tais instituições” (ANDES-SN, 2018, p. 22), como ocorre com a UENP e a UNESPAR, as quais são submetidas aos ditames governamentais.

O discurso do governo, de desvinculação das IES do estado, e de ampliação da participação do setor privado nas áreas acadêmicas, concretizou-se de diferentes formas no governo de Carlos Alberto Richa (PSDB), promovendo, no Ensino Superior, a criação do *Projeto de autonomia das universidades do Estado do Paraná – versão de estudo*, em 2014, como já apresentado anteriormente, fundamentado nos modelos paulista e paraibano, fortemente criticado pelos sindicatos. Para a ADUNICENTRO (2013, p. 4),

[...] a experiência da Unesp mostra que a vinculação dos orçamentos da universidade a um índice de arrecadação não significa segurança salarial. Apesar da pressão dos professores da Universidade, os salários não aumentam na mesma proporção do crescimento da arrecadação do Estado com o ICMS.

Mesmo sendo apontadas diversas críticas e questionamentos ao formato proposto, o projeto nunca saiu da pauta, pois em diferentes momentos foi utilizado o discurso de que, para garantir a autonomia universitária das IES paranaense, era necessário “[...] estabelecer **equidade** no financiamento das referidas Instituições, a partir de **parâmetros e indicadores** transparentes e facilmente auditáveis pelos órgãos de controle e por toda a sociedade” (Bona, 2021, n.p. grifos nossos). É uma situação que

não procede, pois as universidades estaduais possuem mecanismos de transparência, submetem-se às leis estaduais e federais e aos órgãos de controle, como o TCE e o TCU (SINDIPROL/ADUEL, 2017b).

Entretanto, para que o Estado mantenha sua estrutura hierárquica e seu projeto de governo, fazem-se necessárias a cooptação e a utilização de membros pertencentes às instituições como forma de garantir estabilidade política e jurídica. Desse modo, “[...] buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso” (Coutinho, 1999, p. 77), como ocorreu na elaboração do projeto de autonomia universitária (Paraná, 2014) e no mais recente projeto aprovado e já praticando a Lei Geral das Universidades (LGU) (Paraná, 2019), tendo professores universitários participando das minutas e fortalecendo a visão do governo.

Tal cenário pode ser exemplificado por meio do atual superintendente da SETI, o professor adjunto da UNICENTRO, Aldo Nelson Bona, que já foi reitor da instituição, presidiu a Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público (APIESP), foi presidente da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e é conselheiro no Conselho de Governo do Instituto para a Educação Superior na América Latina e Caribe, órgão vinculado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (Bona, 2021). Isso reforça o seu discurso e o seu perfil, alinhando-o às práticas do governo e às orientações do Banco Mundial.

Em postagem recente no *site* da SETI, Aldo Nelson Bona aponta diversas críticas aos sindicatos representantes dos professores universitários das universidades estaduais, defendendo a LGU e responsabilizando-os pelo atual cenário precário das instituições. Segundo o superintendente, “[...] falam em autonomia universitária, mas omitem que há muitos anos se empenham em obstaculizar qualquer discussão séria sobre como operacionalizar essa autonomia” (Bona, 2021, n.p.), e complementa “[...] não contam que nos idos anos do final de década de 1990 protestaram até derrubar uma proposta de autonomia universitária com o financiamento das universidades atrelado a um índice da arrecadação tributária do Estado” (Bona, 2021, n.p.).

Perfil similar teve o secretário anterior, o professor João Carlos Gomes, atual reitor (pela quarta vez) da UEPG e atual membro do Conselho Estadual de Educação (CEE), que ficou no cargo entre os anos de 2013 e 2018, participando de todo o segundo mandato da gestão de Carlos Alberto Richa

(PSDB). Antes de assumir o cargo, possuía um discurso contrário à visão governamental sobre a autonomia universitária das IES. Em entrevista a Jônatas Dias Lima, da Gazeta do Povo, em 2013, João Carlos Gomes declarou:

Embora sejam vinculadas à estrutura do governo, é garantido por lei às universidades a necessária autonomia para atingir a excelência nos três pilares que regem seu funcionamento: ensino, pesquisa e extensão. Sem a devida independência, as instituições de ensino superior ficariam reféns das mudanças políticas trazidas pelas eleições a cada quatro anos. Casos recentes, no entanto, vêm levantando questionamentos sobre o respeito a esse princípio no país (Lima, 2013, n.p.).

Mesmo assim, na função de secretário, João Carlos Gomes participou do desenvolvimento do projeto de autonomia universitária (Paraná, 2014), coordenando o Grupo de Trabalho (GT) sobre o tema, instaurado por meio do Decreto N° 546/2015 (Paraná, 2015b). Já em 2017, em reunião entre a SETI e o Comitê em Defesa do Ensino Superior Público do Paraná, a respeito da inserção das universidades estaduais no sistema META-4, João Carlos Gomes afirmou que seria instituído um GT de discussão sobre o assunto, e ao final, destacou: “[...] se as universidades não chegarem a uma proposta, estava valendo a opção da inclusão delas ao META 4” (SINDUEPG, 2017a, n.p.).

A dependência criada pelo governo fere, assim, os princípios constitucionais de autonomia financeira e administrativa, pois as universidades precisam aguardar todo ano a aprovação de Lei Orçamentária, correndo o risco de sofrerem congelamentos, redução dos recursos, além da não segurança de que o valor será repassado de forma integral. Ademais, dependem de autorização, por meio de Decretos, para liberar a contratação de professores temporários. Isso gera efeitos negativos em outras esferas da autonomia universitária, como a didático-científica.

Podemos observar que a trajetória da autonomia universitária é resultado do elo da imensa cadeia formada entre o sistema capitalista e o Estado brasileiro, pois “[...] no Brasil não existe efetivamente autonomia das instituições estatais e civis diante dos governos” (Romano, 2008, p. 49). Isso resultou na formação de governos que reproduziram a estrutura histórica do país, aliando as necessidades do mercado e da ideologia neoliberal, como foi o caso do estado do Paraná, cujas políticas públicas e ações governamentais impactaram diretamente na construção das universidades estaduais e,

consequentemente, no direcionamento dado aos processos de autonomia universitária das instituições. “[...] a centralização dos recursos financeiros e humanos no governo afasta as veleidades de controle acadêmico autônomo” (Romano, 2008, p. 49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos apontaram o caráter autoritário e regulador no governo de Carlos Alberto Richa e de seus antecessores também, tendo, em alguns momentos específicos, recuos e avanços, influenciados pelo contexto político, econômico-social que o país transitava, ora com ações de caráter mais ditatorial, ora com aberturas democráticas. Assim, em especial, o segundo mandato de Carlos Alberto Richa avançou nas medidas em prol do mercado e das orientações do Banco Mundial, na mesma intensidade que utilizou de atitudes autoritárias, violentas e reguladoras, mesclando ambos os contextos na formação de políticas públicas voltadas ao Ensino Superior.

Isso fragilizou ainda mais a autonomia universitária das universidades estaduais do Paraná, pois o modelo de gestão neoliberal-autoritário de Carlos Alberto Richa (PSDB), aliado às diversas medidas de ataque aos servidores públicos, resultaram no sucateamento dos processos autônomos das instituições. Tais medidas foram: reformas e cortes de direitos; gradativa diminuição de recursos destinados às universidades; não realização de concursos públicos; projetos de desvinculação financeira do Estado; controle cada vez maior do governo dentro dos espaços acadêmicos, seja por meio de decretos e normativas de gerenciamento orçamentário, financeiro e de pessoal, seja pela cooptação de profissionais e narrativas que atendessem aos interesses do governo, evidenciando a excessiva concentração de decisões no setor governamental e a fragilidade de autonomia das universidades estaduais.

Por fim, os resultados desta pesquisa, atrelados aos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa *Estado, Políticas e Gestão da Educação*, buscaram contribuir para uma visão crítica sobre a autonomia universitária. Apresentando de forma didática o atual cenário das universidades paranaenses, foi exposto o processo de construção do modelo universitário estadual, atrelado aos aspectos privatistas do sistema capitalista, que gradativamente foi esfacelado as instituições, construindo um formato de autonomia universitária fragilizado, tanto por intermédio de seu amparo constitucional, como também pelas próprias universidades, que em diversos momentos auxiliaram para o agravamento de tal situação.

REFERÊNCIAS

ADUNICENTRO. Sindicato dos Docentes da Universidade Estadual do Centro-Oeste. **O outro lado da autonomia das Universidades paulistas.** “Terror psicológico” e arbitrariedades são a realidade dos professores da Unesp. Seminário na UEL discute a pretensão do Governo do Paraná em implantar o modelo de S&. ADUNICENTRO, 21 set. 2013. Disponível em: <http://www.adunicentro.org.br/noticias/ler/878/o-outro-lado-da-autonomia-das-universidades-paulistas-terror-psicologico-e-arbitrariedades-sao-a-realidade-dos-professores-da-unesp-seminario-na-uel-discute-a-pretensao-do-governo-do-parana-em-implantar-o-modelo-de-sao-paulo>. Acesso em: 24 mar. 2021.

ADUSP. Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo. **Financiamento de USP, Unesp e Unicamp não acompanhou a expansão das universidades.** ADUSP, 2017. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/cs2017/2890-financiamento-de-usp-unesp-e-unicamp-nao-acompanhou-a-expansao-das-universidades>. Acesso em: 15 maio 2021.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Extinção de cargos efetivos** – Considerações jurídicas. ANDES-SN, Brasília, 11 set. 2018. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1720645001.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

ARAÚJO, F. **Estado e Capital:** uma coexistência necessária. Maceió: Coletivos Veredas, 2016.

BONA, A. N. Opinião: **Rememorar é preciso!** SETI, Curitiba, 29 mar. 2021. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/Noticia/Opinio-Rememorar-e-preciso>. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: **30 ago. 2021.**

COUTINHO, C. N. **Gramsci:** um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA. **Estado vai avaliar novo modelo de autonomia das universidades estaduais.** 2013. Disponível em: <http://www.fappr.pr.gov.br/Noticia/Estado-vai-avaliar-novo-modelo-de-autonomia-das-universidades-estaduais>. Acesso em: 15 fev. 2021.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, v. 2. Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

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

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

JORNAL DA USP. A autonomia universitária na USP 30 anos depois. **Jornal da USP**, São Paulo, 11 jun. 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/a-autonomia-universitaria-na-usp-30-anos-depois/>. Acesso em: 15 mar. 2019.

LIGUORI, G. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. de P. (org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 11-15.

LIMA, J. D. Autonomia universitária em xeque. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 19 ago. 2013. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida-na-universidade/autonomia-universitaria-em-xeque-8yuxw55h0bib68eritocleh5a/>. Acesso em: 11 set. 2021.

PAIVA, G. A. G. de; REIS, L. F. Uma análise das despesas com manutenção e desenvolvimento da educação superior no governo Requião (2003-2006). **Educere et Educare**, Cascavel v. 5, n. 10, p. 1-12, 2010.

PARAÍBA. **Lei N° 7.643, 6 de agosto de 2004**. Dispõe sobre a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial da Universidade Estadual do Paraíba. João Pessoa: Gabinete Civil do Governador, [2004]. Disponível em: <http://sintespuebpb.org/wp-content/uploads/2017/12/Lei-7.643-Lei-de-Autonomia.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI). **Projeto de autonomia das universidades**

do Estado do Paraná – versão de estudo. Curitiba: SETI, 2014. Disponível em: <http://sites.uem.br/autonomia/arquivos/projeto-de-autonomia-das-universidades-do-estado-do-parana/view>. Acesso em: 9 set. 2021.

PARANÁ. **Decreto N° 31, de 1 de janeiro de 2015**. Institui a Comissão de Política Salarial e dá providências correlatas. Curitiba: Curitiba: Casa Civil, Sistema Estadual de Legislação, [2015a]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=135140&indice=1&totalRegistros=33&dt=2.4.2021.9.31.47.59>. Acesso em: 10 set. 2021.

PARANÁ. **Decreto N° 546, 24 de fevereiro de 2015**. Institui Grupo de Trabalho para realizar estudos objetivando elaborar proposta para à autonomia das Universidades Estaduais (Revogado). Curitiba: Casa Civil, Sistema Estadual de Legislação, [2015b]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=136486&indice=1&totalRegistros=1&dt=2.4.2021.11.7.18.926>. Acesso em: 10 jan. 2021.

REIS, L. F. A greve na UEL, UEM e Unioeste em 2001/2002. **Revista Sindiprol/Aduel**, Londrina, n. 1, p. 13-24, ago. 2018.

REIS, L. F.; MELO JUNIOR, A. M. de. Dívida pública e financiamento do ensino superior no estado do Paraná (2003-2013). **Universidade e Sociedade**, Londrina, ano XXIV, n. 55, p. 58-75, fev. 2015. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/7642a1db844d305c70e26b4ee0b1a732_1548264588.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

RIZZI, A. T. A reestruturação do ensino superior público no Paraná. **Scientia – Informativo do Sistema Seti**. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Curitiba, p. 1-2, out. 2003.

ROMANO, R. Gestão universitária, autonomia, autoritarismo. **REVISTA USP**, São Paulo, n.78, p. 48-57, jun./ago. 2008.

SANTA CATARINA. **Lei N° 8.305, de 19 de julho de 1991**. Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o ano de 1992 e dá outras providências. Florianópolis: ALESC, [1991]. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1991/8305_1991_Lei.html. Acesso em: 15 ago. 2021.

SANTA CATARINA. **Lei N° 15.857, de 2 de agosto de 2012**. Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício financeiro do ano de 2013 e adota

outras providências. Florianópolis: ALESC, [2012]. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2012/15857_2012_lei.html. Acesso em: 26 jun. 2021.

SHEEN, M. R. C. C. **Política educacional e hegemonia: a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960**. [Tese] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SILVA, L. D. A Gestão da Extensão Universitária: uma nova sinergia entre os três pilares da Educação Superior Universitária. *In*: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., 2013, Brasília. **Anais eletrônicos** [...]. Brasília: ENEPQ, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ198.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SINDIPROL/ADUEL. Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Estadual de Londrina e Região. Beto Richa: promessas, acordos e mentiras. **SINDIPROL/ADUEL**, Londrina, 15 fev. 2017a. Disponível em: <https://sindiproladuel.org.br/beto-richa-promessas-acordos-e-mentiras/>. Acesso em 10 de jan. 2021.

SINDIPROL/ADUEL. Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Estadual de Londrina e Região. Comunidade universitária do Paraná contra a destruição das universidades. **SINDIPROL/ADUEL**, 11 maio 2017b. Disponível em: <https://sindiproladuel.org.br/comunidade-universitaria-do-parana-contra-a-destruicao-das-universidades/>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SINDUEPG. Seção Sindical dos Docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Docentes paralisam contra Meta4 enquanto reitoria ignora pedido da categoria e envia os dados para o governo. **SINDUEPG**, Ponta Grossa, 13 maio 2017a. Disponível em: <https://sinduepg.com.br/noticias/docentes-paralisam-contra-o-meta-4-enquanto-reitoria-ignora-pedido-da-categoria-e-envia-os-dados-para-o-governo>. Acesso em 20 de jun. 2021.

SOUSA, S. **A gestão educacional no Paraná 2011-2013**. [Dissertação] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **UDESC 50 anos: a trajetória da Universidade dos Catarinenses**. Florianópolis: UDESC, maio 2015. Disponível em:

http://www1.udesc.br/agencia/arquivos/13068/files/revistaUdesc50anos_VERSAOCORRETA.pdf. Acesso em: 9 set. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. UDESC é contra projeto de corte no duodécimo que prejudicará universidade e sociedade em SC. **UDESC**, Florianópolis, 22 abr. 2019. Disponível em: https://www.udesc.br/cefid/noticia/udesc_e_contra_projeto_de_corte_no_duodecimo_que_prejudicara_universidade_e_sociedade_em_sc. Acesso em: 20 fev. 2021.

A PESQUISA NA LINHA 1 DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (PPGE/UNICENTRO)⁴⁴

*Luciane Chimel*⁴⁵

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa caracterizar e verificar como ocorre a formação para a pesquisa na Linha 1 Políticas Educacionais, História e Organização da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO). Neste trabalho, é enfatizado a formação oferecida ao pesquisador pelo PPGE/UNICENTRO, contemplando os desafios voltados aos aspectos teóricos e metodológicos das pesquisas, por meio de entrevistas e questionários aplicados aos egressos e professores do programa.

O percurso metodológico de investigação está orientado nos pressupostos da pesquisa bibliográfica, pautada nos autores do campo da pesquisa em políticas educacionais, Mainardes (2017), Mainardes e Stremel (2019), Tello (2012), Sánchez Gamboa (2006), Pires (2019), Machado (2000). Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada pesquisa documental, análise de documentos do PPGE/UNICENTRO, como o projeto aprovado do Doutorado em Educação, ementas das disciplinas obrigatórias da Linha 1 e o regulamento do programa Resolução nº 7-CEPE/UNICENTRO, de 24 de março de 2016. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e questionários com os egressos da Linha 1 do PPGE/UNICENTRO dos anos de 2014 a 2018.

⁴⁴ A pesquisa que deu origem a este artigo contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Bolsa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO).

⁴⁵ Professora da Educação Básica. Mestre em Educação pela UNICENTRO. Integrante do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação (UNICENTRO/IRATI-PR). Filiação: UNICENTRO. E-mail: lchimel@ymail.com.

Para a coleta de dados, foram encaminhados os instrumentos da pesquisa, entrevistas e questionários, para o Comitê de Ética da UNICENTRO. Na sequência, após a devolutiva do parecer aprovado, em outubro de 2019, foi iniciada a pesquisa de campo. Foi marcado horário com os professores conforme disponibilidade para a realização da entrevista, a qual foi concluída no final de 2019. Os questionários foram aplicados nesse mesmo período aos egressos da Linha 1.

Foram delimitados três professores para a entrevista que ministraram e/ou ministram as disciplinas Estado e Políticas Educacionais, obrigatória para a Linha 1; Fundamentos e Métodos da Pesquisa em Educação e Seminários de Pesquisa, obrigatórias para as Linhas 1 e 2. Foi denominado os entrevistados como Professor 1, Professor 2 e Professor 3.

A entrevista envolveu três perguntas: 1 - Quais disciplinas relacionadas à pesquisa (aspectos teóricos e metodológicos) ministrou no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ UNICENTRO)? Comente como foi essa experiência. 2 - Sobre o processo de orientação, quais os principais desafios teóricos e metodológicos que você identifica nessa relação? 3 - Como você considera a formação para a pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ UNICENTRO)? Diante desses questionamentos, foi optado por destacar nesse estudo, a última questão voltada à formação para a pesquisa no PPGE/UNICENTRO.

Sobre os questionários, primeiramente foi enviado para dois egressos do programa, a fim de verificar como estava o conteúdo das questões, visando ao bom entendimento dos participantes. Posteriormente, à devolutiva dos pilotos, foram realizadas as correções necessárias para adequação do questionário. O questionário online foi encaminhado nos e-mails dos 56 egressos da Linha 1 dos anos 2014-2018.

Após obter somente algumas respostas via e-mail, a busca concentrou-se nas redes sociais dos participantes da pesquisa. Nesse processo, foram mais algumas respostas, totalizando 29 devolutivas. Portanto, não houve retorno de 27 egressos. Os egressos foram enumerados conforme a ordem de suas respostas (do Egresso 1 ao Egresso 29).

O questionário aplicado aos egressos da Linha 1 do programa, visa destacar apontamentos referentes à formação oferecida para a pesquisa no PPGE/UNICENTRO, e as dificuldades e desafios que permeiam a relação de escrita. Nesse processo, foi disponibilizado contatos (e-mail, telefone), caso

os respondentes tivessem dúvidas sobre alguma questão abordada, e também sugestões. Outro ponto abordado nesse enunciado foi em relação ao sigilo dos participantes. Gratidão a colaboração e disposição dos egressos e professores que participaram desse momento importante da presente pesquisa.

Na primeira parte deste trabalho, foi enfatizado as características e funcionamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO), para delimitar a Linha 1 nesse contexto de linhas de pesquisa. Para tal proposta, foram utilizados dados públicos disponíveis no site e regulamento do programa.

Na próxima subseção, é apresentada a visão dos professores e dos egressos da Linha 1 do PPGE/UNICENTRO em relação aos desafios no processo de orientação, escrita e desdobramentos do ato de pesquisar, demarcando as disciplinas Estado e Políticas Educacionais, obrigatória para a Linha 1; Fundamentos e Métodos da Pesquisa em Educação e Seminários de Pesquisa, ambas obrigatórias para as duas linhas nesse processo.

DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O percurso metodológico de investigação está orientado nos pressupostos da pesquisa bibliográfica, pautada nos autores do campo da pesquisa em políticas educacionais, Mainardes (2017), Mainardes e Stremel (2019), Tello (2012), Sánchez Gamboa (2006), Pires (2019), Machado (2000).

As contribuições de Machado (2000) referem-se a escrita e orientações de teses e dissertações, atos pertinentes na elaboração de uma pesquisa. A pesquisadora retrata em seu trabalho “A bússola do escrever: sobre a função da orientação de teses e dissertações”, os desafios referentes às orientações de textos científicos. Destaca-se que os apontamentos descritos pela autora referem-se enfaticamente sobre os apontamentos realizados neste texto.

Mainardes (2017) destacou em seus escritos inúmeras contribuições acerca dos aspectos teóricos e metodológicos das pesquisas em políticas educacionais. Tal autor proporcionou contribuições relevantes para esse trabalho, enfaticamente no que diz respeito aos conceitos sobre epistemologia, sobre pesquisa, entre outros.

Pires (2019) destaca a formação do pesquisador. A autora aponta informações referentes a necessidade dessa formação ser analisada, já que são poucos os trabalhos que exploram essa questão.

Gamboa (2006) apresenta em seus estudos, a importância do planejamento, organização e execução que uma pesquisa elaborada e estruturada almeja. O autor esboça exemplos e contempla divergências entre o fazer pesquisa por muitos pesquisadores. Segundo ele, é necessário rigor e cuidado ao elaborar uma investigação, desde o pré- projeto, considerando o objeto de pesquisa como ponto inicial para a delimitação do problema e demais itens de um estudo científico.

1.1 Características e funcionamento do PPGE/UNICENTRO: breves apontamentos

Nesta subseção, a intenção é apresentar alguns dados referentes ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO), contemplando 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. Tais informações são importantes para compreensão da próxima subseção deste trabalho que abrange discussões voltadas à formação para o pesquisador na Linha 1.

O PPGE/UNICENTRO é um curso em nível de Mestrado/Doutorado acadêmico em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)⁴⁶. A aprovação pela Capes para funcionamento do Mestrado ocorreu no ano de 2011, já o Doutorado teve sua aceitação em 15 de junho de 2020⁴⁷. A periodicidade para a inserção de alunos regulares no Mestrado é anual. O programa é composto por duas Linhas: Linha 1 - *Políticas*

⁴⁶ Mais informações em: <https://www2.unicentro.br/ppge/>

⁴⁷ 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/>

Educação, 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.

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) e realizar atividades complementares⁴⁸

Nesse trabalho, destaca-se algumas das disciplinas obrigatórias citadas (*Seminários de Pesquisa em Educação*; *Fundamentos, Métodos da Pesquisa em Educação*; e *Estado e Políticas Educacionais*). Na disciplina *Fundamentos e Métodos da Pesquisa em Educação* são apontados inúmeros conceitos relevantes para a formulação das pesquisas no campo das políticas educacionais. A carga horária da disciplina é de 60 horas. A ementa problematiza o estudo das diferentes concepções de conhecimento. Nesse contexto, integram estudos voltados para o trato da realidade social, política e educacional.

A disciplina *Seminários de Pesquisa* é obrigatória, com carga horária de 60 horas. Na ementa, consta como objetivo analisar os diferentes tipos e estratégias de pesquisa formulados no âmbito do PPGE, sendo das duas linhas de pesquisa pertencentes ao programa. Já a disciplina de *Estado e Políticas Educacionais* possui carga horária de 60 horas e 4 créditos. A ementa

⁴⁸ Em relação às atividades complementares do (PPGE/UNICENTRO), 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.

destaca o contexto do debate educacional no Brasil nas últimas décadas e suas implicações.

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)⁴⁹ e Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira (Vice-coordenadora)⁵⁰.

O programa possui 22 docentes que atuam nas duas linhas de pesquisa do programa, *Políticas Educacionais, História e Organização da Educação e Educação, Cultura e Diversidade*. Desde a primeira seleção, em 2012, com dissertações defendidas em 2014, já foram orientadas e concluídas 169 dissertações no programa⁵¹, conforme verificamos na tabela abaixo:

Tabela 1 - Dissertações defendidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/ UNICENTRO) dos anos (2014-2021)⁵²

Número de dissertações	Ano
22	2014
21	2015

⁴⁹ 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>.

⁵⁰ Professora Adjunto 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>.

⁵¹ Tais dados foram levantados até os últimos meses de formulação da presente pesquisa (março/abril de 2022), utilizando as dissertações defendidas e apontadas no site do PPGE/UNICENTRO. Mais informações em: <https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes-2019/>

⁵² Dados disponibilizados no site do Programa. Mais informações em: https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes2017/?doing_wp_cron=1544219658.705868005752563476562.

25	2016
19	2017
27	2018
23	2019
24	2020
8	2021
Total = 169	

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

Diante do exposto, aponta-se a importância do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO) para a formação docente, pois é um espaço essencial de difusão de conhecimentos que carece de investimentos, visto ao papel que desenvolve frente ao aperfeiçoamento profissional de professores e futuros professores de centros educativos, escolas, institutos, universidades, entre outros.

2.2 A pesquisa na perspectiva dos professores e egressos da Linha 1 do PPGE/UNICENTRO

Aborda-se, nesta subseção, a pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNICENTRO), por meio da questão 3 da entrevista: *Como você considera a formação para a pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ UNICENTRO)?* Foi utilizado também, o questionário aplicado aos egressos da Linha 1 do programa, para evidenciar seus apontamentos referentes à formação oferecida para a pesquisa no PPGE/UNICENTRO, e as dificuldades e desafios que permeiam a relação de escrita em relação aos aspectos teóricos e metodológicos.

Conforme já apontado neste estudo, a intenção é promover contribuições referentes à formação para o pesquisador em políticas educacionais. Compreende-se que o pesquisador não é somente alguém coletando e analisando dados. Dessa forma, o pesquisador necessita de uma

formação que atenda suas necessidades voltadas ao “[...] domínio de fundamentos teórico-epistemológicos dos principais enfoques de produção de conhecimento da área específica e das questões metodológicas, éticas e políticas envolvidas no processo de pesquisa” (Mainardes; Stremel, 2019, p. 5). Nesse sentido, incide-se na necessidade de uma disciplina no programa pautada na Epistemologia.

Segundo Pires (2019, p. 2): “o processo de formação do pesquisador tem início na Graduação, mas se completa no nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado)”. A autora argumenta que o processo formativo do pesquisador em política educacional é pouco explorado nas discussões e análises investigativas. Dessa forma, considera-se necessário trabalhos que apresentem dados referentes às: “[...] condições em que esta formação está se dando [...]”, visto que a pesquisa fundamenta-se num dos objetivos principais da Pós-graduação (PIRES, 2019, p. 4).

Durante a entrevista realizada, o professor 1 deu ênfase a vários apontamentos sobre a formação do pesquisador no PPGE/UNICENTRO. O primeiro destaque consiste na separação das Linhas de pesquisa do programa (Linha 1 - *Políticas Educacionais, História e Organização da Educação*, Linha 2 - *Educação, Cultura e Diversidade*) enfaticamente na oferta da disciplina *Fundamentos e Métodos da Pesquisa em Educação*.

Imagino que poderiam ser separadas, as Linhas. Eu penso até que deveria ser diferente, o formato da disciplina. Acho que poderia ser dois formatos, um com caráter mais teórico e outro caráter mais prático, pois hoje ficamos apenas no caráter teórico, e a gente não têm o caráter prático. Teria que ser Fundamentos e Métodos I e Fundamentos e Métodos II (Professor 1).

Sobre a formação do pesquisador no programa, o professor 2 também destaca que a disciplina de *Fundamentos e Métodos da Pesquisa em Educação* poderia ser ofertada de forma separada para as duas linhas de pesquisa do programa, devido aos *feedbacks* apresentados pelos alunos. Em relação à formação do pesquisador no programa, o professor 2 acrescenta:

Em geral, observando o resultado final dessa produção (as dissertações), e vendo o percurso dos egressos, as produções publicadas, a verticalização para o doutorado, está bom. Essa formação para a pesquisa ocorre melhor na relação da orientação, que é onde deve ocorrer, pois como já disse, acredito que a relação entre orientador e orientando está

ocorrendo, que é importante, acontece mais nesse processo, a formação para a pesquisa que na disciplina. No entanto, nós professores orientadores que temos uma responsabilidade maior (Professor 2).

Sobre a formação para a pesquisa no programa, o professor 3 acrescenta:

Eu entendo que a formação para a pesquisa está basicamente nas disciplinas e no processo de orientação. As disciplinas cumprem um papel distinto da orientação. A disciplina de Métodos tem esse caráter mais geral dos fundamentos da pesquisa em educação, pois no processo de orientação, os professores vão iniciar o mestrando na tradição daquela Linha, outros já são iniciados. Nem todo mundo que entra no mestrado está afinado com a Linha do orientador. Esse é um desafio metodológico, essa afinação entre orientador e orientando. Essa afinação pode acontecer a priori ou ao longo do processo de orientação (Professor 3).

No decorrer da entrevista, o professor 3 destaca que o resultado dessa formação oferecida no programa é adequado, vistas as dissertações formuladas já aprovadas.

Entendo que a gente está tendo bons trabalhos, somos orientadores e banca de trabalhos, isso é muito bacana. Particpei de muitas bancas, isso é bom, nos dá condição de observar os trabalhos que estão sendo produzidos. Muito boas as dissertações, isso é resultado do processo formativo, tanto em relação às disciplinas ofertadas, quanto do trabalho dos professores, é resultado do próprio coletivo (Professor 3).

Durante a entrevista, o professor 3 destaca a importância da nossa pesquisa no âmbito do PPGE/UNICENTRO, pois esse diagnóstico referente às disciplinas é fundamental para o fortalecimento do programa em relação aos conteúdos abordados, ao aprendizado ofertado, e enfaticamente para a obtenção de uma devolutiva do trabalho realizado. Segundo ele:

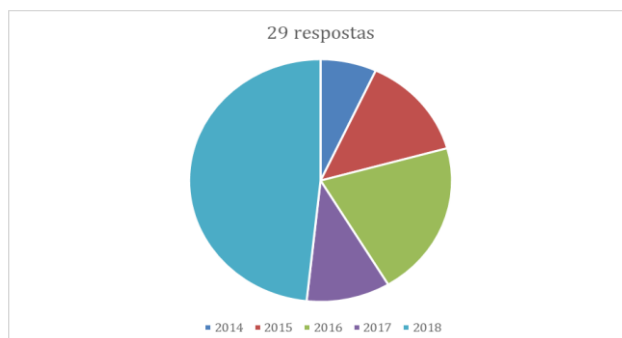
Em todos esses anos nós não fizemos uma avaliação sistemática das disciplinas, precisamos de um diagnóstico deles (alunos). Esse é um tema bastante discutido em vários momentos no programa, a existência da disciplina de Fundamentos e Métodos para todos os alunos. [N]o debate se questiona, o professor de uma Linha, será que dá conta da outra Linha? (Professor 3).

O professor 1 também destacou nossa pesquisa em seus argumentos:

Penso que sua pesquisa vai dar subsídio para nós pensarmos uma forma diferente de oferecer essas disciplinas, pois já estamos nesse modelo há sete anos. Considero de total importância a disciplina; no entanto, desse modelo que está, não está sendo suficiente (Professor 1).

Sobre essa questão, aponta-se que os dados coletados no questionário apresentam um diagnóstico recente sobre a estrutura das disciplinas, processo de orientação e a formação oferecida pelo PPGE/UNICENTRO, visto que a maioria dos egressos que obteve-se devolutivas são do ano de 2018 (48,3%). Em segundo lugar estão os egressos de 2016, com 20,7%; seguidos pelos de 2015 (13,8%), 2017 (10,3%) e 2014 (6,9%), conforme o gráfico 1:

Gráfico 1 – Ano de defesa dos egressos participantes

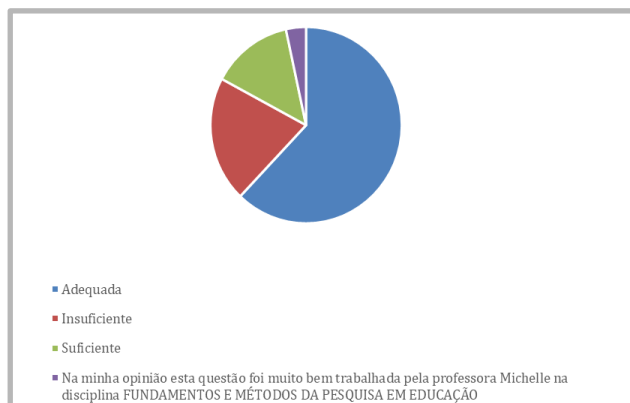


Fonte: Elaborado pela autora com dados do questionário online: Os desafios das pesquisas em políticas educacionais no programa de pós-graduação em educação (PPGE/UNICENTRO).

Diante do exposto, aponta-se que a presente pesquisa, obteve colaborações e contribuições de egressos de todos os anos que antecederam essa investigação.

Na sequência desse texto, apresenta-se o posicionamento dos egressos participantes sobre a formação fornecida pelo PPGE/UNICENTRO, de acordo com o questionário aplicado, conforme exposto no gráfico 2.

Gráfico 2 - A formação para a pesquisa fornecida pelo PPGE nos anos de 2014-2018, na visão dos egressos



Fonte: Elaborado pela autora com dados do questionário online: *Os desafios das pesquisas em políticas educacionais no programa de pós-graduação em educação (PPGE/UNICENTRO)*.

Conforme gráfico acima, a maioria dos egressos participantes, 18 discentes (62,1%) considerou adequada a formação oferecida pelo PPGE/UNICENTRO; 6 egressos (20,7%) analisaram como insuficiente; e 4 alunos (13,8%) destacaram a formação oferecida pelo programa como suficiente; e 1 egresso (3,4%) mencionou experiência satisfatória sobre a disciplina de *Fundamentos e Métodos da Pesquisa em Educação*⁵³. Os participantes da pesquisa destacaram, em sua maioria, pontos positivos sobre a formação oferecida, mas alguns apontaram lacunas e fragilidades.

Em relação às respostas obtidas na pergunta anterior, foi solicitado na questão 6, que os participantes justificassem suas respostas sobre a formação para a pesquisa oferecida pelo PPGE/UNICENTRO. Considerando os pontos positivos sobre as disciplinas, 19 egressos alegaram que as disciplinas mencionadas proporcionaram fundamentos teóricos necessários.

⁵³ A opção, na pergunta, eram *outros*. O egresso participante escolheu tal alternativa e destacou sua experiência com a disciplina.

De acordo com os participantes, as principais lacunas mencionadas foram: a escassez de tempo para aprofundar os estudos (2); a ausência de discussões e embasamentos na disciplina de *Seminários de Pesquisa e Fundamentos e Métodos da Pesquisa em Educação* (3); alguns egressos citaram a disciplina de *Seminários* como ineficaz (3); a falta de aprofundamento teórico na disciplina de *Fundamentos e Métodos da Pesquisa em Educação* (1) também foi mencionada, e que as disciplinas *Seminários de Pesquisa, Fundamentos e Métodos* e *Estado e Políticas educacionais* foram fragilizadas (1).

Tais apontamentos também foram explorados no trabalho de Mainardes e Stremel (2019) sobre a formação oferecida nos programas de doutorado brasileiros.

As principais lacunas mencionadas referem-se à ausência de discussões sobre aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos (22 egressos); ausência de disciplinas e discussões específicas de Política Educacional (14); escassez de tempo para aprofundar os estudos (6); fragilidades da trajetória acadêmica desde a graduação (3); falta de intercâmbio entre grupos de pesquisa e com pesquisadores internacionais (3); falta de discussão sobre teorias de Estados e políticas públicas (3); e fragilidades no processo de orientação (2) (Mainardes; Stremel, 2019, p. 12).

Assim: “[...] depreende-se que a formação do pesquisador demanda o domínio amplo e consistente das teorias que fundamentam as pesquisas em um determinado campo, bem como das disputas conceituais e ideológicas existentes” (Mainardes; Stremel, 2019, p. 5). Portanto, as disciplinas e demais itens que compõem o processo de formação necessitam atender a demanda do futuro mestre em educação.

Destaca-se a importância da formação para o pesquisador na Pós-graduação, enfaticamente na abrangência de todos os delineamentos teóricos e metodológicos necessários para a formulação de trabalhos com apropriação e rigor epistemológico. Em relação aos desafios originados do processo de pesquisar, o professor 3 considera que,

Um dos maiores desafios é conseguir fazer tudo que é proposto nesse período curto de mestrado. Nem sempre o aluno ingressa no mestrado com uma leitura densa dentro de uma determinada Linha, não vem ajustado em termos de Método e de Linha. Conseguir possibilitar que o aluno mergulhe numa

tradição e pensar no seu estudo a partir dela, é um grande desafio. Sobretudo com aquele aluno que não tem uma trajetória de estudos teóricos [...]. No entanto, isso faz parte do processo (Professor 3).

O professor 1 reflete sobre as questões teóricas e metodológicas das pesquisas que são formuladas sem o rigor necessário. Nesse sentido pontua, sobre estudos naquele formato Positivista:

Há uma separação, das técnicas e do método, que precisam estar situados na introdução [...]. O que ocorre com nossas pesquisas [é] que o método não está na introdução, e sim na metodologia. Esse é um fundamento do Positivismo. Muitas vezes, o aluno traz uma abordagem para a pesquisa que não tem noção do que demanda aquela abordagem para o objeto. Muito difícil encaixar o método com seu objeto de estudo (Professor 1).

Durante a entrevista, o professor 1 abrange explicações referentes aos desafios do processo de orientação. Desta forma,

Há um descompasso, acho que essa é a palavra mais certa, entre o que é a teoria, tem muitos estudantes que conseguem fazer a parte teórica, mas colocar essa teoria na prática, eles não sabem como fazer, muitos por falta de experiência. Nesse momento entra o papel do orientador, em mostrar quais categorias serão levantadas no trabalho juntamente com o aluno, quais não serão utilizadas, já que todas não será possível (Professor 1).

O professor 1 relata que muitos alunos possuem dificuldades referentes aos aspectos teóricos e metodológicos utilizados na pesquisa. Diante disso, explica que é necessária uma disciplina que reflita diretamente sobre essas dúvidas oriundas do processo de pesquisa.

Sobre a função do orientador, no contexto da formulação da dissertação, o professor 2 acrescenta:

Eu lembro de alguns momentos, quando o aluno está expondo o trabalho, a gente vê nossa função como orientador. São momentos brilhantes, a gente cumpre um papel importante. Eu lembro de um caso específico que virou livro. É um momento libertador, e a gente, como orientador, se sente importante, que cumpriu um papel nessa formação (Professor 2).

Argumenta-se para a necessidade de desenvolvimento de pesquisas cujo objetivo principal esteja voltado ao processo de orientação, enfaticamente no âmbito da Pós-graduação, pois estudos nesse viés fornecem aspectos que contribuem para aqueles que estão inseridos no campo estudado.

Em síntese, os desafios para a pesquisa no programa, de acordo com os professores entrevistados, são diversificados. Enfocar a diversidade de teorias existentes no programa, é um deles. Em suas concepções, cada professor domina uma teoria, não conhece todas, é detentor de uma perspectiva teórica. Nesse sentido, defende-se que as disciplinas de *Fundamentos e métodos da Pesquisa em educação e Seminários de pesquisa* necessitam ser ofertadas de forma individual para as duas linhas de pesquisa do programa.

A compreensão do que é método e metodologia na pesquisa por parte dos discentes, conforme relato dos entrevistados, é outro desafio existente. Segundo seus posicionamentos, é comum encontrar versões equivocadas nos projetos de inserção no mestrado, da metodologia sendo citada como método de pesquisa. Considera-se o método, como norteador da pesquisa, uma concepção de mundo. Já a metodologia consiste no caminho que vai utilizar para atingir os objetivos estipulados, fomenta-se nos instrumentos de pesquisa que o pesquisador aplica para atender ao objeto de estudo.

O uso de miscelânea de autores que não convergem entre si, nas pesquisas dos mestrados, é outro desafio elencado pelos professores. Segundo os entrevistados, utilizar muitos autores sem o conhecimento de suas matrizes epistemológicas podem gerar inconsistência nas pesquisas.

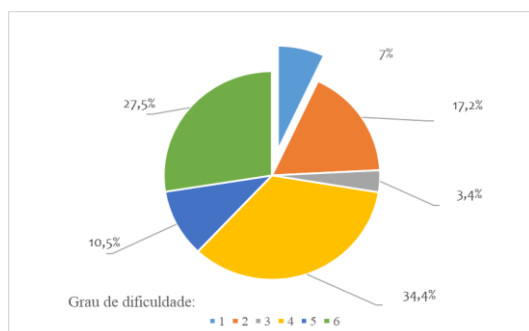
Outro desafio citado, refere-se em fazer o aluno escrever com prioridade sobre seu objeto de estudo e se posicionar frente à discussão realizada na pesquisa. Considera-se que essa dificuldade advém desde a graduação, a ingenuidade acadêmica prevalece aos posicionamentos necessários a serem realizados no estudo, assim como, a falta de aprofundamento sobre a perspectiva epistemológica utilizada para desenvolver a pesquisa. Nesse sentido, depara-se com outro desafio citado pelos professores, que consiste no aluno compreender uma teoria e pensar seu estudo a partir dela.

Conseguir alcançar os objetivos traçados no projeto de Mestrado no período de dois anos constitui num outro desafio. O curso de Mestrado

possui duração de dois anos, podendo ser prorrogado por mais seis meses. Esse período é pouco, considerando os diversos desdobramentos a serem realizados para a titulação de mestre em educação. Durante a entrevista, foram explicitados aspectos referentes a metodologia das pesquisas. Compreender como analisar os dados da pesquisa e como formular os instrumentos de coleta de dados foram desafios mencionados.

Em contrapartida, questionou-se os egressos sobre os desafios voltados ao método e à metodologia na elaboração de suas pesquisas. Solicitou-se a eles que apontassem o grau de dificuldade em cada desafio, considerando o parâmetro do número 1 ser o maior e 6, o menor. O primeiro desafio refere-se a *Realizar o método destacado na pesquisa*. Apresentamos as devolutivas dos egressos por meio dos gráficos 3 a 8 dispostos na sequência desta subseção.

Gráfico 3 - Questão 1: “Realizar o método destacado na pesquisa”

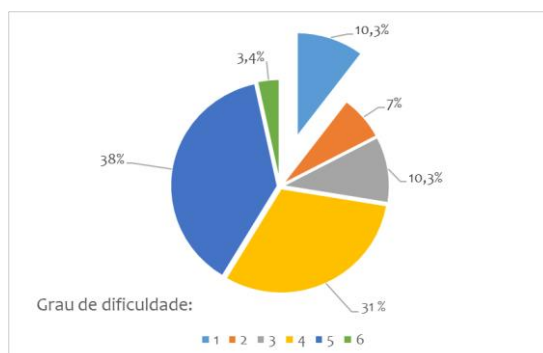


Fonte: Elaborado pela autora com dados do questionário online: Os desafios das pesquisas em políticas educacionais no programa de pós-graduação em educação (PPGE/UNICENTRO).

Percebeu-se que 2 alunos (7%) consideram o maior desafio “*Destacar o método destacado na pesquisa*”. O segundo desafio refere-se ao desenvolvimento da perspectiva epistemológica utilizada na pesquisa perante os desdobramentos do objeto de estudo. Segundo Mainardes (2017), a perspectiva epistemológica refere-se à cosmovisão que o pesquisador adota para orientar sua pesquisa. Alguns exemplos são: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, pluralismo.

Dentre os participantes, 3 (10,3%) apontaram que “Desenvolver a perspectiva epistemológica utilizada na pesquisa perante os desdobramentos do objeto de estudo” constitui o maior desafio na elaboração da pesquisa, conforme observa-se no gráfico 4.

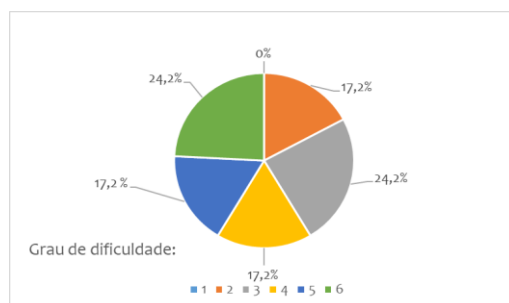
Gráfico 4 - Desenvolver a perspectiva epistemológica utilizada na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com dados do questionário online: *Os desafios das pesquisas em políticas educacionais no programa de pós-graduação em educação (PPGE/UNICENTRO)*.

O gráfico abaixo representa o terceiro desafio, “Possuir posicionamento epistemológico frente às questões problematizadas na pesquisa”.

Gráfico 5 - Possuir posicionamento epistemológico

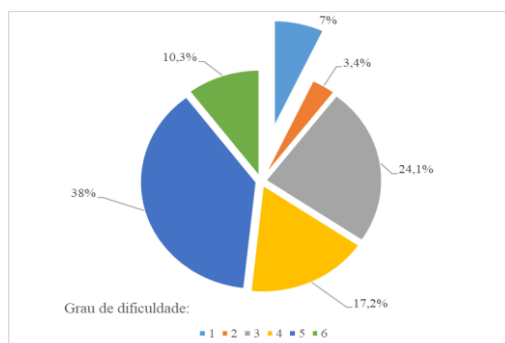


Fonte: Elaborado pela autora com dados do questionário online: *Os desafios das pesquisas em políticas educacionais no programa de pós-graduação em educação (PPGE/UNICENTRO)*.

Nessa questão, é interessante destacar que nenhum dos 29 participantes considerou tal desafio o maior. Mainardes (2017) destaca que o posicionamento epistemológico é relacionado ao campo de estudo, e se constitui como o posicionamento do pesquisador em relação ao objeto de estudo na investigação. Alguns exemplos de posicionamento epistemológico são os seguintes: crítico radical, crítico-analítico, crítico-reprodutivista, crítico-normativo, reformista, neo-institucionalista, jurídico-legal, neoliberal, pós-moderno, etc.

Dando sequência às alternativas do questionário, abordamos o quarto desafio: *Constituir o enfoque epistemológico na pesquisa*.

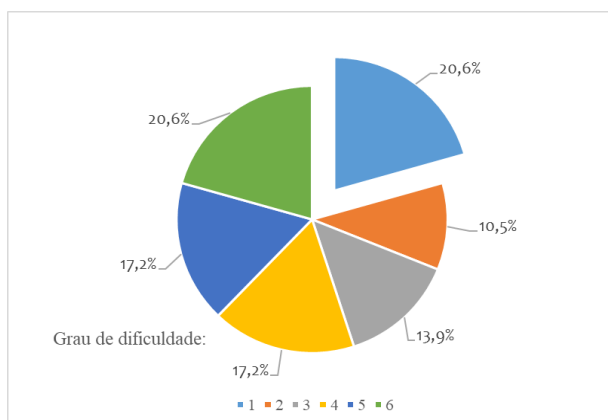
Gráfico 6 - Constituir o enfoque epistemológico na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com dados do questionário online: *Os desafios das pesquisas em políticas educacionais no programa de pós-graduação em educação (PPGE/UNICENTRO)*.

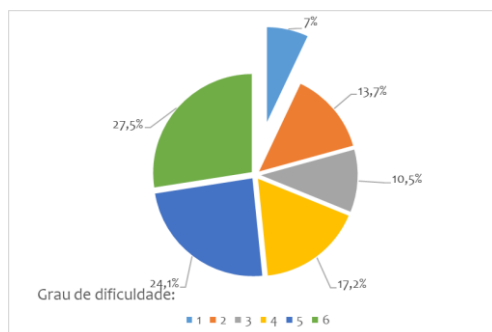
De acordo com as respostas, 2 alunos (7%) consideraram o maior desafio *“Constituir o enfoque epistemológico na pesquisa”*. O enfoque epistemológico constitui o nível de coerência entre os diferentes aspectos da pesquisa (objetivos, referencial teórico, metodologia, análises, conclusões). Mainardes (2017) ressalta que o enfoque epistemológico é o modo como se estabelece metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico.

Em relação ao quinto desafio *“Problematizar o objeto de estudo perante os objetivos estabelecidos na pesquisa”* apresenta-se a síntese do gráfico 7.

Gráfico 7 - Problematizar o objeto de estudo

Fonte: Elaborado pela autora com dados do questionário online: *Os desafios das pesquisas em políticas educacionais no programa de pós-graduação em educação (PPGE/UNICENTRO)*.

Dentre os 29 egressos participantes, 6 (20,6%) consideraram “*Problematizar o objeto de estudo perante os objetivos estabelecidos na pesquisa*” o maior desafio na elaboração de suas pesquisas. Em relação ao sexto desafio, “*Fundamentar a base teórica e metodológica no desenvolvimento da pesquisa*”, os dados foram sintetizados no gráfico 8.

Gráfico 8 - Fundamentar a base teórica e metodológica no desenvolvimento da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora com dados do questionário online: *Os desafios das pesquisas em políticas educacionais no programa de pós-graduação em educação (PPGE/UNICENTRO)*.

Dos 29 alunos, 2 alunos (7%) consideraram o maior desafio “*Fundamentar a base teórica e metodológica no desenvolvimento da pesquisa*”. Para complemento da questão anterior, os alunos apontaram outras dificuldades que surgiram na construção da dissertação. Dentre elas, destacam-se: dificuldades na sistematização dos dados, imaturidade intelectual, busca de referências para a formulação da pesquisa, saúde mental, e dificuldade em disponibilidade de dedicação devido ao trabalho remunerado exercido.

Por meio do questionário, percebe-se os inúmeros desafios que constituem a trajetória de pesquisa do mestrando no PPGE/UNICENTRO. Tais desafios e dificuldades envolvem as questões teóricas e metodológicas das investigações, desse modo, defendemos a existência de disciplinas que estejam voltadas a esses aspectos.

Os discentes apontaram que as dificuldades permeadas pelo ato de pesquisar compreendem em se posicionar frente aos desdobramentos da pesquisa, e dúvidas sobre a utilização do método com o rigor necessário. Outros desafios são voltados a disponibilidade de dedicação para a pesquisa, devido ao trabalho remunerado, que inibe por vezes, o aprofundamento de diversas questões que poderiam ser apontadas nos estudos, enfaticamente, em relação às teorias desenvolvidas.

Observou-se que os mestrandos se preocupam com a metodologia que será utilizada na pesquisa, devido não estar coerente com os objetivos estipulados. Acredita-se que a metodologia, assim como os instrumentos de pesquisa necessitam estar de acordo com a pesquisa que se propõe elaborar, no entanto, as escolhas de aquela/ou aqueles caminhos são percepções que acompanham o mestrando em seu percurso de pesquisador.

Nesse sentido, conclui-se que o ato de pesquisar é complexo e permeado de contradições sobre método, perspectiva epistemológica, perspectiva teórica, metodológica, instrumentos de pesquisa, coleta de dados, entre outros, que necessitam ser problematizados na pós-graduação, principalmente na formação do futuro pesquisador.

DISCUTINDO OS RESULTADOS

Em relação à formação para a pesquisa oferecida pelo PPGE/UNICENTRO, os egressos e professores destacaram inúmeros apontamentos, pontos positivos, lacunas e fragilidades que precisam ser

revistas pelo colegiado, viabilizando melhorias no desenvolvimento de pesquisas, que são os resultados desse percurso. Aos participantes dessa pesquisa, agradece-se pelas contribuições.

Em relação às questões éticas, salienta-se que se busque expor os aspectos das entrevistas e questionários aplicados, sem citar os autores dos apontamentos na pesquisa. A maior parte dos egressos participantes da pesquisa (19 discentes) considerou adequada a formação oferecida pelo PPGE/UNICENTRO; já 10 egressos, teceram lacunas e fragilidades em relação a formação oferecida.

Sobre os desafios para a pesquisa no programa, de acordo com os professores entrevistados, pode-se explicitar um enumerado de apontamentos. Enfocar a diversidade de teorias existentes no programa, é um deles. A compreensão do que é método e metodologia na pesquisa por parte dos discentes, conforme relato dos entrevistados, é outro desafio existente. Segundo seus posicionamentos, é comum encontrar versões equivocadas nos projetos de inserção no mestrado, da metodologia sendo citada como método de pesquisa.

O uso de miscelânea de autores que não convergem entre si, nas pesquisas dos mestrados, é outro desafio elencado pelos professores. Segundo os entrevistados, utilizar muitos autores sem o conhecimento de suas matrizes epistemológicas podem gerar inconsistência nas pesquisas.

Outro desafio citado, refere-se em fazer o aluno escrever com prioridade sobre seu objeto de estudo e se posicionar frente à discussão realizada na pesquisa. Considera-se que essa dificuldade advém desde a graduação, a ingenuidade acadêmica prevalece aos posicionamentos necessários a serem realizados no estudo, assim como, a falta de aprofundamento sobre perspectiva teórica utilizada para desenvolver a pesquisa. Nesse sentido, depara-se com outro desafio citado pelos professores, que consiste no aluno compreender uma teoria e pensar seu estudo a partir dela.

Conseguir alcançar os objetivos traçados no projeto de Mestrado no período de dois anos e compreender como analisar os dados da pesquisa e formular os instrumentos de coleta de dados foram outros desafios citados. Por meio do questionário, percebeu-se os inúmeros desafios que constituem a trajetória de pesquisar do mestrado no PPGE/UNICENTRO. Os discentes apontaram que as dificuldades permeadas pelo ato de pesquisar

compreendem em se posicionar frente aos desdobramentos da pesquisa, e dúvidas sobre a utilização do método com o rigor necessário.

Foram citados desafios em conseguir disponibilidade para dedicação aos estudos, devido ao trabalho remunerado, que inibe por vezes, o aprofundamento de diversas questões que poderiam ser apontadas, enfaticamente, em relação às teorias desenvolvidas, pois são complexas e exigem maiores diálogos para concretização e finalização das pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi perceptível que os mestrandos se preocupam com a metodologia que será utilizada na pesquisa, devido a não estar coerente com os objetivos estipulados, e em como realizar coleta de dados e elaboração dos instrumentos. Tais apontamentos realizados nesse texto, contribuem para a necessidade de disciplinas que supram as demandas em relação às questões teóricas e metodológicas das pesquisas na Pós-graduação e demais níveis de ensino. Acrescenta-se que o objetivo desse trabalho não comporta julgamentos, mas contribuições.

Acredita-se que pesquisas sobre programas de pós-graduação favorecem melhorias e subsídios voltados à estrutura da pesquisa e da produção formulada em determinado campo estudado. A formação do pesquisador precisa ser analisada, já que são poucos os trabalhos que exploram essa questão (Pires, 2019).

REFERÊNCIAS

MACHADO, A. M. A bússola do escrever: sobre a função da orientação de teses e dissertações. **Revista FAMECOS**, 7(13), 140-147. 2000 Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1980-3729.2000.13.3089>>. Acesso em 03 de mar de 2024.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre Política Educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-25, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698173480>.

MAINARDES, J. STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da política educacional na pós-graduação no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.40, p. 1-20, 2019.

PIRES, A de P. A formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional: revisão de literatura. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-18, 2019 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>. Acesso em 03 de mar de 2024.

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>. Acesso em 03 de mar de 2024.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2006.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E AS INTERFACES COM A FORMAÇÃO INICIAL DO GESTOR ESCOLAR NO CURSO DE PEDAGOGIA

*Vanderléia Gura*⁵⁴

INTRODUÇÃO

Os estudos deste capítulo partem de uma pesquisa de dissertação desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNICENTRO), Linha 1 – Políticas Educacionais, História e Organização da Educação, sob a orientação da professora Marisa Schneckenberg⁵⁵. Ao longo do capítulo, será explanado o recorte de alguns dados que elucidam o tema apresentado. A trajetória no grupo de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação teve início em 2013, e a partir dessa data foi possível participar de estudos com aprofundamento em alguns temas, que também contribuíram para os pressupostos epistemológicos baseados nos estudos de Pierre Bourdieu.

O presente capítulo busca elucidar as características sobre a função social da escola, poder local e condições de democratização da gestão escolar, articuladas com a formação inicial do gestor no Curso de Pedagogia. Ao abordar a função social da escola, é necessário compreender que é na instituição escolar que encontramos uma diversidade de culturas que resultam em diferentes pensamentos, situações cotidianas que fazem exercitar habilidades sociais e cognitivas.

A escrita justifica-se pela compreensão de conceitos que nos levam a refletir desde a escola, enquanto produto social, sobre alguns pontos que perpassam o poder macro e micro e as influências que isso reflete na docência e gestão escolar, estabelecendo uma ligação entre a teoria e a prática.

⁵⁴ Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Administração Ciências Educação e Letras. Professora da Educação Básica da rede municipal de ensino de Irati/PR. E-mail: vanderleia.guraa@gmail.com.

⁵⁵ Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Estadual do Centro-Oeste atuando no Curso de Licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação.

O capítulo está organizado em três seções, além desta introdução. A primeira refere-se à função social da escola; um segundo momento trata do poder local e condições de democratização da gestão escolar, e por último estão as abordagens sobre a docência e a gestão da escolar. Considera-se que a última seção é resultado de estudos realizados na dissertação defendida em 2020.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, CAPITAL CULTURAL E *HABITUS*

A escola é um local de transmissão de saber, lugar de desenvolvimento de potencialidades, sejam elas sociais ou cognitivas. Acredita-se que a escola se diferencia das outras funções sociais e essa distinção refere-se à sistematização e ao processo de inculcar os valores. Para Bourdieu (1999, p. 41), o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. Explicando de outro modo, as práticas sociais dos agentes são construídas considerando a estrutura das posições objetivas (regras estruturais dadas), a subjetividade dos sujeitos (princípios aprendidos pelo corpo e apreensão intelectual da realidade/conhecimento da realidade, além do senso comum) e as situações concretas de ação. Assim, o *habitus* é adquirido na e pelas experiências práticas, formando um modelo de percepção, ação e apropriação que conduz o agente nas conjunturas do campo em que está inserido.

Entretanto, o *habitus* não é permanente, pois pode se reformular de acordo com disposições sociais e intelectuais, produzindo novas ações e estratégias individuais e coletivas. A partir dessas considerações, entende-se que a cultura compreende valores e significados que orientam e dão personalidade a um conjunto de pessoas. Já o capital cultural é uma metáfora criada por Bourdieu para explicar como a cultura dividida em classes se transforma em uma espécie de moeda, que as classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças.

Esse conhecimento de capital cultural é importante, também, para abordar a desigualdade em relação ao desempenho escolar de alunos oriundos das distintas classes sociais.

A cultura transforma-se em instrumento de dominação. As classes dominantes impõem sobre as classes dominadas sua própria cultura, dando-

lhe valor incontestável, fazendo com que ela seja a única *cultura boa*. Bourdieu (1998), ao perceber esse movimento, nomeou-o arbitrário cultural dominante, ou seja, quando uma cultura se impõe sobre a outra.

De acordo com Rodrigues (2007, p. 74),

Uma vez que o arbitrário cultural a ser imposto é incorporado ao *habitus* do professor, o trabalho pedagógico tende a reproduzir as mesmas condições sociais (de dominação de determinados grupos sobre outros) que deram origem àqueles valores dominantes.

A escola, então, contribui para que a cultura seja transmitida, e acaba favorecendo alguns alunos em detrimento de outros. Os chamados *desfavorecidos* são os alunos cujas famílias tiveram pouco contato com o capital cultural, seja na forma de livros, episódios concretos, ou acesso a lugares ou informações facilmente disponíveis para estudantes com melhores condições financeiras. Esses alunos de classes menos favorecidas apresentam dificuldades em decifrar os códigos culturais que a escola valoriza, e o aprendizado acaba se tornando mais difícil.

Isto posto, a Educação perde sua função de instância transformadora e democratizadora da sociedade, e passa a ser observada como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Pode-se afirmar que se trata, portanto, de uma "inversão total de perspectiva" (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 07).

A escola acaba não cobrando dos alunos apenas o que foi ensinado: cobra outras habilidades que são simplificadas para uns, mas desconhecidas para outros. Assim, enfatiza as diferenças. Nessa questão é pertinente problematizar a escolha das matérias *mais importantes*, disciplinas com mais carga horária que outras, definição de datas comemorativas com festejos mais evidentes, enfim, a dominação ocorre e vai se mantendo sutil e *naturalmente*.

Observa-se, nas teorias de Pierre Bourdieu, a ideia de que a escola, ou seja, os agentes educativos talvez sem consciência, marginalizam os alunos das classes populares, enquanto privilegiam aqueles com melhor capital cultural. Por isso, o discurso de igualdade que a escola prega não funciona na prática.

Com efeito,

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida (Bourdieu, 2013, p. 59).

Portanto, há exclusão contínua nos ambientes educativos, e a reflexão sobre o capital cultural pode indicar o sucesso ou a *falha* de cada aluno. Os filhos de pais diplomados que têm familiaridade com um saber que a escola cobra, têm mais chances de ascender e diferenciar-se. Essa situação pode ser inversa para os alunos da classe popular, que dificilmente tiveram o acesso à cultura que é dominante na escola.

PODER LOCAL E CONDIÇÕES DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Dentro dos processos educativos, deparamo-nos com a questão do poder, forças de dominação que permeiam as relações sociais que fazem uma sociedade política. As relações de poder que se desenrolam na escola, às vezes, são inconscientes e subliminares, sob a forma de poder simbólico (Bourdieu, 1989), outras vezes explícitas, (Weber, 2002; 2004).

Azevedo (1997, p. 05) afirma que as políticas públicas, em um contexto geral, indicam ter “presentes as estruturas de poder e de dominação”. No sentido mais concreto, o autor reitera que o conceito de política pública implica [...] “considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (Azevedo, 1997, p. 05).

Podemos considerar que políticas públicas são determinadas, implementadas e reformuladas ou desativadas em conformidade com a recordação da sociedade ou do Estado. Assim, [...] “são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada

realidade” (Azevedo, 1997, p. 06). Nesse sentido, Ball e Mainardes (2011, p. 14) contribuem:

A política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios. Elas não são fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo a mais. Este é, fundamentalmente o caso da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas).

Desse modo, compreendemos que o Estado é um dos principais lugares da política e um dos fundamentais atores políticos, e que as “[...] políticas colocam problemas para os seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto” (Ball, 2011, p. 45).

Considerando, ainda, que a política é uma construção social que se expressa através do poder público, Power (2011, p. 61) afirma:

Uma política é um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local. A análise de políticas assim, precisa analisar o papel das ideias desenvolvidas pelos atores, as ideias em ação, o referencial (global e setorial) que fundamentam a política e os mediadores das políticas.

O estudo e a formulação das políticas são expressos sucessivamente a partir de uma necessidade da nossa sociedade e, assim, elas são criadas e adaptadas conforme interesses que surgem no decorrer do tempo. Apresentam ciclos sem dimensões, mas que estão interligados por uma única razão. “As políticas não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais os espectros de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (Ball, 2011, p. 45-46).

Nesse sentido, compreende-se que apresentar a concepção de Estado é significativa e importante para entendermos as estruturas que dão evidências e autenticidade ao político-ideológico para as políticas sociais, pois “[...] visões diferentes de sociedade, estado, política educacional geram projetos diferentes de intervenção nesta área” (Höfling, 2001, p. 30).

Em *Sobre o Estado*, Bourdieu esclarece que ele, o Estado, “[...] não se reduz a um aparelho de poder a serviço dos dominantes nem a um lugar neutro de reabsorção dos conflitos: ele constitui a forma de crença coletiva que estrutura o conjunto da via social nas sociedades fortemente diferenciadas” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 493).

Em relação ao campo político, Bourdieu (2014) afirma ser o ambiente por excelência de prática do capital simbólico, visto que são homens ilustres e reconhecidos. Desse modo, o Estado apresenta uma função simbólica que, para compreendê-la, é necessário desvendar a lógica do funcionamento desse universo de agentes de Estado que formularam o discurso de Estado, e os interesses que tinham com relação aos outros, bem como os interesses específicos que tinham em função de sua posição no espaço de suas lutas. Consequentemente,

Os fazedores da política, ao tomarem decisões que conduzem à sua definição e formulação, estão se apoiando em algum tipo de definição social da realidade, peculiar a determinados grupos que atuam no setor concernente. Trata-se de formas de conhecimento e de interpretação do real próprias de alguns, que procuram manter ou conquistar a hegemonia de uma dada esfera de ação (Azevedo, 1997, p. 65).

Gewirtz e Cribb (2006) afirmam que os pesquisadores de políticas devem refletir sobre prováveis induções éticas da pesquisa, pois elas são capazes de comprovar ou reforçar condições de autoritarismo e contraposição ou, ao contrário, esclarecê-las e questioná-las. Também há necessidade do posicionamento do pesquisador para enriquecer a análise das políticas educacionais.

Diante do exposto, percebe-se que há relações de poder permeando todos os âmbitos sociais. Bourdieu (2001) exprime a existência do poder simbólico, mediante o qual as classes dominantes (ou campos dominantes) são beneficiárias de um capital simbólico, disseminado e reproduzido por meio de instituições e práticas sociais, que lhes possibilitam exercer o poder.

FORMAÇÃO INICIAL DO GESTOR NO CURSO DE PEDAGOGIA: ABORDAGENS SOBRE A DOCÊNCIA E A GESTÃO DE EDUCAÇÃO

A formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e

permanente processo formativo que prepara o indivíduo para a profissão. Para Marcelo (1994), a maneira como se olha para a formação dos docentes compreende uma filosofia estipulada, e uma concepção do papel do professor, da escola e do currículo. Para compreender o universo e as definições da formação de professores, é necessário analisar os “[...] pressupostos conceptuais e epistemológicos subjacentes aos diferentes modelos e os sistemas organizacionais, mas também a consideração do contexto histórico em que se inserem” (Flores, 2003, p. 140). Tornar-se professor envolve um processo de aprender e ensinar, e como assegura Marcelo (1994), a conceitualização da formação docente deve ser enquadrada nos conceitos de escola e de currículo enquanto ação e espaço de intervenção de professores. Por esse motivo é importante compreender e problematizar o *tipo de alternativas* para organizar a formação docente.

Para nortear o conceito de docência, destaca-se Nóvoa (1994, p. 03), que aponta que a construção do conhecimento docente está atrelada ao processo de reflexão crítica:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. [...] O processo de formação está dependente de percursos educativos [...] O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado educador. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento [...].

A licenciatura em Pedagogia caracteriza-se pelo aprofundamento da concepção de docência, articulando teoria e prática sob um diálogo interativo na implementação da ação pedagógica em diversos espaços, níveis de ensino e sistemas de educação escolar. Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 47) afirma que “[...] a pedagogia é a ciência da prática. Aí está a sua especificidade. Ela não se constrói como discurso sobre a educação. Mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes”.

A docência, por ser histórica e dizer respeito ao produto de trabalho de seres humanos atuando com e sobre outros seres humanos, precisa responder aos desafios e demandas apontados por diferentes contextos sociais e políticos. Nesse contexto, Bourdieu (2013) acredita que o sistema de classificação que os professores produzem cotidianamente, tanto no julgamento de alunos, em suas produções e em toda sua prática, são

transmitidos, em essência, na e pela prática. Assim,

[...] pela prática de gerações sucessivas, num tipo determinado de condições de existência, os esquemas de percepção, de apreciação e de ação que são adquiridos pela prática e empregados no estado prático, sem ter acesso à representação explícita, funcionam como operadores práticos através dos quais as estruturas objetivas das quais eles são produtos tendem a se reproduzir nas práticas (Bourdieu, 2013, p. 207).

Dessa forma,

Se queremos nas escolas professores que refletem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função deste propósito, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em grande parte, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica (Flores, 2003, p. 154-155).

É importante pensar que, na relação docência e convívios sociais, há elementos das trajetórias individuais e coletivas dos docentes que revelam facetas do *habitus*, que têm sua origem na família.

Sabe-se que os professores estão mergulhados em um espaço atravessado por cultura(s), entendendo-a(s) como importante(s) no processo de formação, mas que não se reduz(em) a si mesma(s); ou seja, originam-se de uma cultura que consideram importante, mas que se modifica dentro das relações sociais. Sendo assim,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão de tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (Pimenta, 1999, p. 19).

Ao longo da trajetória docente, faz-se necessário oportunizar, aos professores, o contato com a cultura de forma intensa e diversificada, entendendo que tais práticas possibilitam a ampliação de perspectivas e novas formas de olhar a realidade, os valores, a sociedade e, também, sua prática pedagógica. Sobre a formação de professores, Flores (2003, p.127) afirma que ela

[...] constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e lógicas que presidem a sua concepção, organização e operacionalização. Por outras palavras, falar de formação de professores, implica falar da forma de como se encara o ensino e refletir sobre o que significa ser professor.

Consequentemente, além de pensar em formação docente articulada à ideia de frequentar um curso de graduação, ter certificação e reconhecimento institucional (capital cultural que se converte em capital econômico), implica repensar a solidez da formação em práticas sociais éticas, políticas, culturais e pedagógicas em que o indivíduo se encontra inserido.

Diante do exposto, considera-se que a formação do gestor em Curso de Pedagogia apresenta a docência como alicerce da identidade do profissional. Assim, observa-se que a formação do pedagogo gestor faz ligação com a identidade docente e em detrimento de documentos formais. Em se tratando da Gestão Escolar, ela

[...] constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planeamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (Luck, 2009, p. 23).

Situa-se na escola e nas tarefas desenvolvidas sob sua esfera de abrangência. Nesse seguimento, expõe-se que a política educacional está para a gestão educacional, assim como a proposta pedagógica está para a gestão escolar, compreendendo que a gestão educacional se encontra no campo na esfera macro, e a gestão escolar encontra-se na esfera micro. Mainardes (2006) aponta que é importante buscar a inter-relação entre macro e micro; isto é, entre o contexto da formulação das políticas e os processos micropolíticos.

A escola contempla um espaço de forças instituídas de concepções advindas do sistema educacional, sendo esses documentos normativos também instituintes, em que se interpreta e adapta essas legislações de acordo com a realidade. Nesse sentido, Vieira (2007, p. 63), afirma que

[...] a razão de existir da gestão educacional, é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar por sua vez

orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases.

Assim, pode-se pensar na gestão escolar no sentido de estabelecer uma relação entre a gestão política, administrativa e pedagógica. Esses três elementos formam uma unidade, mas isso não significa que há ausência de conflitos entre esses elementos que se integram. Segundo Paro (2017, p. 04), “na esfera da educação há a necessidade de diferenciarmos a Gestão Educacional da Gestão Escolar”. Nesse sentido, o autor ainda afirma que

A Gestão Educacional se estabelece em um âmbito macro referentes aos órgãos superiores do sistema de ensino e as políticas públicas pertinentes a educação. A Gestão Escolar situa-se em nível micro, representa o trabalho desenvolvido pela escola e que não se esgota no âmbito escolar, pois está vinculada a gestão do sistema educativo[...] (Paro, 2017, p. 04).

Percebe-se, na fala do autor, de forma clara, a diferença entre a gestão educacional e gestão escolar. Logo, é possível compreender que a gestão educacional trata das definições gerais das políticas, e a gestão escolar orienta-se por meio dessas políticas para promover a aprendizagem nas escolas. Dando sequência, a próxima seção traz as considerações finais deste capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi estruturado e sistematizado com o objetivo de refletir sobre a função social da escola, poder local e condições de democratização da gestão escolar, com algumas contribuições conceituais de Pierre Bourdieu relacionadas à formação docente e com a escola.

Diante das reflexões desenvolvidas, foi possível estabelecer relações entre os conceitos de capital cultural e *habitus*, concluindo que o capital cultural adquirido pelo indivíduo influencia as relações sociais e que, quando o professor possui relações que possibilitam a troca de experiências, culturas e abordagens, sua visão de mundo é ampliada. Novas convicções vão sendo incorporadas, provocando reflexões diferenciadas, que podem conduzir a um desajustamento do *habitus* antigo e ajustamento a um novo *habitus*, assim como um novo capital cultural.

Ao longo da trajetória docente, faz-se necessário oportunizar, aos professores, o contato com a cultura de forma intensa e diversificada, entendendo que tais práticas possibilitam a ampliação de perspectivas e novas formas de olhar a realidade, os valores, a sociedade e, também, sua prática pedagógica.

Conseqüentemente, além de pensar em formação docente articulada à ideia de frequentar um curso de graduação, ter certificação e reconhecimento institucional (capital cultural que se converte em capital econômico), implica repensar a solidez da formação em práticas sociais éticas, políticas, culturais e pedagógicas em que o indivíduo se encontra inserido.

Finaliza-se esta reflexão observando que os escritos de Pierre Bourdieu permitem analisar a ordem social, as práticas pedagógicas e a escola como um todo de maneira inovadora. Assim, se desejamos transformar a Educação e contribuir para uma sociedade mais justa, há que se colocar em *xequê* essa tradição formativa de caráter transmissor, com a predominância de teorias descontextualizadas, indiferentes aos problemas do cotidiano docente. Para tanto, urge estabelecer estratégias mais relacionais e participativas na prática da formação.

Este estudo contribuiu significativamente para minha trajetória como pesquisadora, ampliando meu entendimento sobre a dinâmica da educação e fortalecendo minha capacidade de aplicar teorias sociológicas complexas em contextos educacionais. Ao explorar as contribuições de Pierre Bourdieu para a formação docente e a gestão escolar, expandi meu repertório teórico e metodológico, o que me permite abordar questões educacionais de maneira mais holística e crítica. Além disso, este estudo articula-se com o grupo de pesquisa ao qual estive inserida, enriquecendo nossas discussões e possibilitando a colaboração em projetos. Ao compartilhar minhas descobertas com os colegas de pesquisa, contribuí para um ambiente acadêmico mais rico e colaborativo, na qual avançamos coletivamente em nossas investigações sobre a educação e a sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BALL, S. J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social**: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortes, 2011.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortes, 2011.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **A Escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Pierre Bourdieu: escritos e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P. **O capital social**: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Organizadores) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2ª edição. pp. 71-79.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José A.; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

GEWIRTZ, S.; CRIBB, A. What to do about values in social research: the case of ethical reflexivity in the sociology of education. **British Journal of Sociology of Education**, v. 27, n. 1, p. 141-155, 2006.

HÖFLING E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo – Curitiba, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 4769, jan./abr. 2006.

MARCELO, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU. 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo. Acesso em: 02 ago. 2019.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, Claudio. M. Martins. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NÓVOA. A. **História da educação**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1994.

PARO, V. H. **Perspectiva da Gestão Escolar e o papel do diretor**. 2017. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1447-8.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade de saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez, 1999.

POWER, S. **O detalhe e o macrocontexto**: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, Stephen; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBP AE) / Associação nacional de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 5369, jan/abr. 2007.

WEBER, M. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2002.
_____. **Economia e sociedade**. vol. 2. São Paulo: Imprensa oficial, 2004.

O USO DE APOSTILAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CERCEAMENTO DO PROTAGONISMO INFANTIL E DA AUTONOMIA DOCENTE

Elisandra Ap. Czekalski⁵⁶

INTRODUÇÃO

O presente escrito é parte de uma pesquisa de estudos de Mestrado em Educação. A proposta da pesquisa, em si, ocorreu na perspectiva de apresentar a trajetória da parceria entre o ente público e o privado, na adoção de apostilas para crianças que frequentam a Educação Infantil municipal. Esse recorte traz averiguações da pesquisa de campo, de como ocorreu esse processo do recurso público investido, bem como da participação dos sujeitos envolvidos na parceria.

Discorrer sobre a primeira infância nos espaços institucionalizados, bem como a respeito das políticas curriculares que lhes são propostas, requer que destaquemos como ela se constitui historicamente no contexto brasileiro. A primeira forma de atendimentos às crianças pequenas ocorreu no pós-guerra, com a criação das Legião Brasileira de Assistência – LBA (Brasil, 1942), espaços de cunho assistencialista cujo objetivo primeiro era o de ajudar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial, contando com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional da Indústria. Instituída no contexto da Constituição de 1937, em que o Estado era responsável pela educação integral das crianças em colaboração com a família, contribuindo com aquilo que não poderia ser oferecido. No entanto,

o Estado se eximia, de forma velada, de maiores responsabilidades, sendo ampliada sua participação apenas para as famílias definidas por lei como “miseráveis” para proteger, auxiliar, subsidiar e educar as crianças pobres, entretanto, se tratava de um atendimento pobre para pobre (Marcantonio; Fonseca, 2017, p. 03).

Nesse sentido, o atendimento não era para todos, e nem de qualidade. Eram oferecidos somente cuidados com o corpo, de guarda e

⁵⁶ Mestrado em Educação, Pedagoga, professora rede municipal de Irati - PR – e-mail: eliczekalski74@gmail.com.

alimentação para as crianças então atendidas. Enquanto quesito educacional, a oferta ocorria para o ensino primário gratuito e obrigatório. No entanto, essa oferta era para crianças não tão pequenas, mas as que logo adentrariam o ensino fundamental.

Cabe destacar que a educação primária possui, desde sua origem até tempos atuais, um histórico calcado na pedagogia tradicional, em que, na falta de uma legislação específica, se espelha no arranjo tido do Ensino Fundamental, tendo como premissa carteiras enfileiradas, atividades pautadas em cópias e uso de papel, ensino de letras, números, cores etc.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 denota uma primeira preocupação em mudar esse cenário, com uma visão diferenciada da primeira infância, dotada de necessidades específicas, por isso ela não traz conotações curriculares (Brasil, 1996). Já em 2009 iniciaram as discussões acerca da necessidade de estabelecer, para além do atendimento dessas crianças, a indispensabilidade de estarem concomitantes cuidados e educação, ou seja, era necessário pensar na organização de um currículo para essas crianças.

Nesse contexto, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que mesmo não tendo um currículo prescrito, com conteúdos elencados, asseveravam para um trabalho pautado em dois eixos integralizados entre interações e brincadeiras, e ainda deixam bastante evidentes os vieses em que se devem pautar as práticas pedagógicas com as crianças da primeira infância. O currículo era contemplando enquanto

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 12).

Desse modo, estariam responsáveis cada segmento por estabelecer e dar vida ao currículo para crianças de 0 a 5 anos. Destarte, gestores e responsáveis estariam preparados para assumir tal compromisso? Que discussões teóricas e metodológicas foram agregadas nesse contexto? Ou somente houve continuidade do atendimento iniciado com o assistencialismo, calcado em moldes de práticas tradicionais embasadas em atividades reprodutivas, de cópia e preenchimento, muitas vezes sem significado para essas crianças, com destaque para a preparação para o Ensino Fundamental nesse cenário?

Tendo a discussão acima em vista, este capítulo tem por objetivo apresentar um estudo a respeito da parceria público-privada entre a Secretaria Municipal de Educação, nesse caso representada pela Prefeitura Municipal de Irati/PR e a Editora SEFE/OPET, para aquisição de material didático na forma de apostilas para a Educação Básica, mais especificamente para as turmas de Educação Infantil, inseridas nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI - desse município, que ocorre desde o ano de 2001. O estudo fundamentou-se na abordagem do ciclo de políticas, que proporcionou elementos para a análise e compreensão de tal parceria, também viabilizou compreender o contexto de influências, que ascende espaço político para tais parcerias nas legislações, e como esse ciclo se efetiva na prática. Os procedimentos metodológicos adotados durante o processo de pesquisa foram: levantamento bibliográfico, entrevistas e interlocução com a bibliografia que vem sendo publicada nos últimos anos no campo das políticas públicas educacionais, quer sejam: as que estabelecem e/ou propiciam as parcerias entre o setor público e o privado, as que instituem as políticas de currículo para a primeira infância, e as que indicam a relação entre a teoria e a prática no fazer pedagógico dos professores.

Assim, este capítulo traz os achados levantados durante a pesquisa de campo, destacando, em um primeiro momento, o processo que culmina na parceria, e posteriormente, apresenta as vozes dos professores que utilizam esse material em suas práticas com as crianças pequenas.

PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: OS CAMINHOS ESCOLHIDOS

Para entender os processos que são criadas as políticas públicas, se faz necessário entender como elas se concretizam. Neste estudo, optou-se por utilizar o aporte teórico e metodológico do ciclo de políticas para essa compreensão. Para Mainardes (2006, p. 04), o ciclo de políticas como método analítico na pesquisa:

Oferece uma estrutura conceitual para a análise da trajetória de políticas, subsidiando a análise das influências no processo de formulação, as interpretações e complexidades do processo de implementação, os resultados e impactos das políticas e ainda das estratégias de intervenção necessárias para se enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas. Rompe-se dessa forma, com os modelos lineares de análise de políticas (agenda, formulação, implementação, avaliação,

reformulação). Fornece elementos para a análise de textos de políticas (materiais impressos, textos oficiais, vídeos, folhetos) em uma perspectiva crítica (não superficial), a partir de contribuições de Foucault, Roland Barthes, John Codd. Estimula a análise do sistema social e do contexto mais amplo, principalmente na análise do contexto de influência e no contexto de estratégia política (que pressupõe um retorno ao macro-contexto).

O método do ciclo de políticas formulado por Ball e seus colaboradores (1992) traz um novo olhar no processo de análise das políticas públicas,

pois [...] adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006, p. 46).

O ciclo é caracterizado por cinco contextos: o contexto de influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política (Mainardes, 2006). Para tanto, neste estudo, utilizamos somente dos três primeiros contextos: de influência, da produção de texto e da prática.

O contexto de influência, é: [...] onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (Mainardes, 2006, p. 51).

O transcurso de construção das políticas públicas é amplo, advém de diversos espaços e também recebe diversas influências, uma vez que há, nesse processo, grupos de disputas. No contexto da produção de texto se representa

[...] a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (Mainardes, 2006, p. 52).

Então, as ideias, influências, acordos e interesses ganham forma. São, portanto, descritas, no papel ou não, quando ganha legitimidade de discurso. Esse discurso tem linguagem própria, que será lida, efetivada, interpretada e reinterpretada conforme o contexto que está inserida, definindo o terceiro contexto do ciclo de políticas, o da prática.

O contexto da prática é

[...] onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (Mainardes, 2006, p. 53).

Em outras palavras, é no contexto da prática que os textos e discursos tomam vida, quando são interpretados e reinterpretados por quem os recebe. Conforme descrevem Bowe et al. (1992),

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Mainardes, 2006, p. 53).

Assim, a política se consolidará ou não, mediante a leitura que cada sujeito que a recebe fizer. Nesse contexto da interpretação das políticas é que se assentou a investigação de campo deste trabalho. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas com as Secretárias Municipais de Educação e com as professoras que atendem crianças de 3 anos matriculadas no Maternal II dos doze CMEI existentes no município de Irati- PR, totalizando dezessete professoras. O propósito foi investigar como ocorre o processo da prática pedagógica e as particularidades do processo de adoção do sistema apostilado para essa faixa etária.

O USO DE APOSTILAS COM CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS: OS CAMINHOS DA PARCERIA

O atendimento à infância no município de Irati-PR vigorou em caráter assistencialista até o ano de 1993, sendo as crianças atendidas somente pelo Programa de Voluntariado Paranaense - PROVOPAR. No período entre 1993 e 2007, a função assistencialista perdurou, mas já passou a existir uma parcela de investimentos por parte da Secretaria Municipal de Educação a essas instituições. Assim, “a parte que cabia à prefeitura restringia-se ao fornecimento de pessoas para desempenhar as diversas funções dentro destas instituições, como monitores (professores), cozinheiras, auxiliares de limpeza, etc.” (Czekalski; Polon, 2011, p. 12).

Em 2008 foi decretada a Lei Municipal N° 2806, e os então chamados monitores que atendiam a Educação Infantil passaram a ser denominados professores. Em 2009 foi organizado o primeiro concurso para a função de professor de Educação Infantil, e assim, passaram a se organizar os demais processos pertinentes a essa etapa da Educação Básica.

O setor privado tem se envolvido cada vez mais nas políticas educacionais públicas, a partir do estabelecimento de acordos com as prefeituras e municípios, sejam eles firmados por meio de contratos, convênios ou licitações. O fortalecimento dessas parcerias no campo educacional abre espaço para que a esfera privada passe a “atuar diretamente na escola pública, no aspecto pedagógico e administrativo, dando margens a questionamentos que atribuem retração do espaço público em detrimento da ampliação do espaço privado” (Belo, 2014, p. 181).

Dentro das instituições educacionais da rede pública, o setor privado se faz presente por meio da aquisição de apostilas, sendo utilizadas desde a

Educação Infantil até o Ensino Médio. Cabe destacarmos que as apostilas têm sua origem na história dos cursinhos pré-vestibulares, que ocorreram em “paralelo ao início das atividades da Universidade de São Paulo (USP). As elites gostariam de ver seus filhos estudando na mais renomada instituição de ensino superior e, por isso, passaram a investir em cursinhos ‘especializados’” (Amorim, 2008, p. 38).

Amorim (2008) destaca, ainda, que esse tipo de formação ocorre sem nenhuma normativa ou fiscalização por parte dos órgãos públicos competentes pela educação nacional, no caso brasileiro, o MEC. Desse modo, “os cursinhos pré-vestibulares então se multiplicaram sem nenhum controle ou legislação que interferissem em sua organização e funcionamento. Pode-se abrir um cursinho como se abre um negócio qualquer, trata-se de uma iniciativa privada” (Peroni, 1998, p. 01).

O crescimento e influência do modelo de educação pautado em apostilas atingiu o ensino público. O processo de municipalização do ensino, atrelado à falta de recursos humanos e técnicos, demandou a procura de alternativas para superar aquela realidade, abrindo espaço e oportunidade de investimento dos grupos privados de ensino na educação pública. Assim, “a ideia era bastante simples: os responsáveis pelo marketing da empresa encaminhariam às autoridades municipais materiais prontos, já com conteúdos selecionados, assim como sua esquematização em aulas” (Amorim, 2008, p. 85).

No município de Irati – PR, a parceria entre a prefeitura e editoras iniciou primeiramente no ano 2001, com a contratação da Editora BASE, a qual fornecia, além do material apostilado às crianças, também cursos de formação aos professores que trabalhavam com o material. Mesmo com a mudança de gestão municipal, e respectivamente das secretárias de educação, a parceria teve continuidade e estende-se até os dias atuais. Nesse período, o município firmou parceria com uma única editora, que ao longo desses 18 anos, foi mudando de *marca/nome*, sendo primeiramente identificada como BASE Editora, que mais tarde alterou o nome para Sistema Educacional Família Escola -SEFE, e no ano de 2018, a empresa vinculou-se à Editora OPET, combinando seu nome para OPET/SEFE.

Em pesquisa junto ao portal de transparência e com o departamento de administração da prefeitura municipal, responsável legal pelo acordo, identificamos que a parceria entre a prefeitura e as editoras acontece por contrato e licitação, com validade de 12 meses, podendo ser prorrogado por

igual período de 12 meses até o limite máximo de 60 meses. Conforme constatado nos contratos, esse período de prorrogação foi realizado na maioria deles, eximindo o município de realizar novo pregão/licitação, e nesse caso, não sendo possível que outra editora pudesse realizar a parceria. Desse modo, o município segue há mais de duas décadas sendo atendido pela mesma editora.

Em processo de busca por informações junto aos departamentos responsáveis por compras, licitação e pagamentos da prefeitura Municipal de Irati, tivemos resposta somente em nosso terceiro protocolo, e mesmo assim, não obtivemos dados de todos os anos que solicitamos. Em resposta oral, o departamento de compras e licitação afirmou não ter conseguido encontrar dados de todos os anos solicitados, cedendo dados dos contratos encontrados gravados em pen drive.

Desse modo, pudemos constatar a soma anual de recursos públicos em apostilas em apenas alguns anos da parceria. No entanto, esses valores já nos dão ciência de quanto o município tem investido em valores de verba pública desde o ano 2005 na parceria.

Tabela 01 – Recursos anuais investidos pelo município na aquisição de apostilas

Ano	Editora	Tipo de parceria	Custo por aluno da Educação Infantil	Custo por aluno do Ensino Fundamental	Valor total
2001	BASE	----	----	----	----
2002	BASE	----	----	----	----
2003	BASE	----	----	----	----
2004	BASE	----	----	----	----
2005	BASE	Licitação	90,00	-----	81.900,00
2006	BASE	----	----	----	----
2007	BASE	----	----	----	----
2008	BASE	----	----	----	----
2009	SEFE	----	140,00	170,00	119.000,00
2010	SEFE	Licitação	169,00* 209,00**	-----	147.820,00
2011	SEFE	Aditivo nº 1	***	***	299.347,00

2012	SEFE	Aditivo nº 2	***	***	428.25 5,80
2013	SEFE	Licitação	193,03	298,00	383.17 2,50
2014	SEFE	Aditivo nº 1	***	***	425.69 3,35
2015	SEFE	Aditivo nº2			
2016	SEFE	Aditivo nº 3			481.18 3,00
2017	SEFE	Licitação/P regão 20/2017	***	***	1.003.0 00,00
2018	OPET/S EFE	Aditivo nº 1 Contrato 019/2017	***	***	1.003.0 00,00
2019	OPET/S EFE	Aditivo nº 2 Contrato 019/2017	***	****	437.06 1,20

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis no Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Irati e coleta junto ao departamento de administração da prefeitura (2019).

*Valor para apostilas do Infantil 1 e infantil 2.

**Valor para apostilas do Infantil 3.

***Não consta nos termos aditivos sobre as tomadas de preços nº 001/2010;001/2013; contratos nº 010/2010;016/2013;019/2017, valor por aluno, somente valor final do contrato.

****Na renovação do contrato 019/2017, ficou suprimido da renovação o material para alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, sendo comprado material didático somente para as crianças da Educação Infantil.

Mesmo não tendo todos os valores na íntegra desde sua implantação, em 2001, os dados fornecidos permitem inferir o quanto o município destinou de verba pública para a parceria, que soma o total de R\$ 4.809.432,85 (quatro milhões, oitocentos e nove mil, quatrocentos e trinta e dois reais e oitenta e cinco centavos). Logo, este é o montante que o município poderia ter investido, seja na área da educação, seja na construção e/ou ampliação de CMEI, aquisição de acervo bibliotecário, material

pedagógico específico para a Educação Infantil, formação continuada, valorização docente, dentre outros.

Esse valor investido na parceria pelo município reforça o quanto os serviços educacionais têm crescido, colocando inclusive as instituições do setor público como oportunidades de lucro para o setor privado (Ball, 2004), e assim, a educação tem se tornado “uma arena de competição de soma zero (em que ninguém ganha sem que outro perca), cheia de atores interessados em si mesmos e em busca de oportunidades” (Larabee, 1997, *apud* Ball, 2004, p. 1120).

Destacamos, ainda, que uma das características do uso de apostilas organizadas de forma padronizada perpetram o engessamento do trabalho docente: “o professor perde autonomia, bem como a liberdade de incluir ou excluir conteúdos de acordo com a necessidade e a especificidade da turma” (Angelo, 2018, p. 18). Sobre a autonomia docente, Marcuse (1979) destaca que a autonomia *profissional* anterior do trabalhador, antes, era sua escravização profissional. Contudo, esse modo específico de escravização era, ao mesmo tempo, a fonte de seu poder específico, profissional de negação – o poder de parar um processo que o ameaçava de aniquilamento como ser humano. Agora, o trabalhador está perdendo a autonomia profissional que o fez membro de uma classe destacada de outros grupos ocupacionais, por personificar a refutação da sociedade estabelecida.

Se por um lado, o uso de materiais apostilados desencadeia o engessamento e cerceamento da autonomia do professor, a padronização dos conteúdos e atividades presentes nesse material inserido na rotina pedagógica “remete à manutenção da visão de criança como *aluno* e, de novo, ao predomínio da importância do material, nesse caso sobre as crianças” (Nascimento, 2012, p. 74).

Também destacamos que,

[...] em muitas ocasiões pode-se ouvir políticos e autoridades educacionais defendendo a implantação de sistema apostilados de ensino em suas cidades, pois seria assegurado que o aluno da escola x possuísse a mesma aprendizagem da escola y. [...] a padronização é tida como asseguradora da qualidade de ensino. E o discurso vai além. Não só todas as escolas municipais teriam um padrão de qualidade entre si, mas também seriam elevadas por meio da utilização das apostilas a um patamar nunca atingido por escolas públicas; ou seja,

estariam em pé de igualdade com as instituições particulares (Amorim, 2008, p. 143).

Esse discurso de foco igualitário salvacionista, que a aquisição dos sistemas apostilados proporciona, remete à fetichização da apostila, como se ela fosse capaz de “desfazer as desigualdades sociais impostas pela defasagem cultural das classes carentes” (Amorim, 2008, p. 178).

A apostila é, deste modo, uma forma de conhecimento enlatado, pois assim como o alimento, evita o contato com o objeto em natura, ou seja, impede que o indivíduo tenha contato com a cultura real. A cultura que chega até os educandos por meio das apostilas é fragmentada, industrializada, pasteurizada e filtrada. Os alunos e professores tendem – em especial nas realidades mais desprovidas de recursos – a ficar à mercê de uma única fonte de informações [...] a cultura enlatada oferecida pelas apostilas torna-se, portanto, uma semicultura, semi formando indivíduos, que, iludidos, creem serem emancipados e autônomos (Amorim, 2008, p. 180).

Amorim (2008), ainda salienta que os gestores municipais, ao se comprometerem com contratos que destinam o fornecimento de um material gráfico igualitário, entendem que toda a educação municipal terá acesso a uma mesma educação, pautada em conteúdos iguais, mas se esquecem de que os ambientes e as condições de vida dessas crianças são os mais diferentes possíveis.

A PARCERIA: A RUPTURA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Vai já pra dentro, menino!

Vai já pra dentro, menino!

Vai já pra dentro estudar!

*É sempre essa lengalenga
quando o que eu quero é brincar...*

*Eu sei que aprendo nos livros,
eu sei que aprendo no estudo,*

mas o mundo é variado

e eu preciso saber tudo!

Há tanto pra conhecer,

há tanto pra explorar!

*Basta os olhos abrir,
e com o ouvido escutar.
Aprende-se o tempo todo,
dentro, fora, pelo avesso,
começando pelo fim
terminando no começo!
Se eu me fecho lá em casa,
numa tarde de calor,
como eu vou ver uma abelha
a catar pólen na flor?
Como eu vou saber da chuva
se eu nunca me molhar?
Como eu vou sentir o sol,
se eu nunca me queimar?
Como eu vou saber da terra,
se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes,
sem aprender a gostar?
Quero ver com os meus olhos,
quero a vida até o fundo,
quero ter barros nos pés,
eu quero aprender o mundo!
(Bandeira, 2002, p. 18-19)*

Tomamos, como ponto de partida para a discussão desta seção, a poesia de Pedro Bandeira, que tão bem representa o desejo das crianças, a expectativa de uma vivência, um anseio pelo natural, de descobrir um mundo que é repleto de conhecimento, mas que por muitas vezes lhe é privado, pois o adulto quer que ele aprenda pelos livros, pelo estudo, e se esquece de que há muito mais que aprender, e nem tudo do mundo cabe ou está presente nos livros.

Essas linhas poéticas, para muitos leitores, soam como notáveis lembranças de sua infância; para outros, há indiferença a essas tão importantes experiências. É com essa discrepância de sentimentos e de visões de caminhos e vivências que as crianças devam viver em sua infância que levantamos a problemática: porque os municípios têm adquirido cada vez mais sistemas de ensino privados para a Educação Infantil, insistindo em oferecer às crianças experiências escolarizadas, e as têm privado de viver a poesia na prática?

Cabe ressaltar que pensamos e defendemos, aqui, a mesma visão de autores como Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) e Carvalho (2016), e por isso

não somos contra a formação com base nos saberes historicamente acumulados, nem aos advindos dos campos de experiência como nos propõe a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Somos contrários à antecipação e utilização de atividades desenvolvidas para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, à escolarização precoce que ocorre nos ambientes da Educação Infantil, à (pré)paração para os anos iniciais, à utilização de apostilas que trazem pouca ou nenhuma experiência genuinamente infantil, atividades que não convidam a explorar o mundo, que não aguçam verdadeiramente os sentidos de se ouvir, ver, sentir plenamente.

Esses aspectos limitam a apenas olhar a chuva das janelas, sem ter o prazer em contemplá-la, sentir suas gotas tocando seu corpinho, sem sentir o cheiro da terra que vai aos poucos ficando molhada, sem permitir se sujar em uma poça de lama. Restringem a demonstrar a metamorfose da borboleta somente em imagens, e não incentivam a construir um borboletário, mesmo pequeno, em vidros; somente ensinam que as abelhas são insetos que picam e que fazem mel, sem levar em consideração sua importância para a existência da vida humana.

Uma educação tão e somente emparedada e voltada ao estudo com preenchimento de papéis, sem a possibilidade da experiência real e ativa não há de dar conta do complexo mundo de possibilidades e descobertas da infância.

Para poder entender o contexto e o processo de adoção de material apostilado na educação municipal de Irati – PR, consideramos pertinente realizar entrevista com o representante legal pela Secretaria Municipal de Educação. Nesse caso, foram realizadas entrevistas tanto com a Secretária Municipal de Educação que instituiu a parceria, e que depois de dezoito anos assumiu a Secretaria pela segunda vez, sendo a Secretária atual.

Vale ressaltar que, no processo de pesquisa, constatou-se que a implementação da parceria aconteceu no ano de 2001, e nesse período, a gestão da Educação Infantil do município de Irati – PR era de responsabilidade do PROVOPAR. A Secretaria Municipal de Educação assumiu a Educação Infantil somente no ano de 2007, ou seja, seis anos depois do início da parceria. Desse modo, é de interesse e importância histórica coletarmos e registrarmos os relatos de ambas as Secretárias Municipais, tanto a que instituiu a parceria quanto a que assumiu a Educação Infantil em 2007.

Nesse ínterim, por meio do depoimento de ambas, procuramos conhecer um pouco sobre o processo de adoção das apostilas e a permanência delas até o presente momento. Seguindo orientações para preservação da identidade das Secretárias de Educação, utilizamos como identificação nas entrevistas as siglas S1 e S2.

Para poder entender todo esse contexto de implantação de sistema apostilado e de transição da assistência social para a Educação, que é bastante rico de informações, sintetizamos em quadro uma linha do tempo com o período das gestões municipais e os fatos ocorridos, e que turmas recebiam a apostila em cada gestão municipal.

Quadro 01 – Linha do tempo da parceria

Gestão/Período	Órgão/Secretaria responsável pela Educação Infantil- Fatos históricos	Etapas que utilizavam as apostilas
2001- 2004	PROVOPAR – Em 2001 se dá início da parceria entre a Prefeitura Municipal de Irati – PR e Editora BASE.	Educação Infantil e Ensino Fundamental.
2005-2008	Até 2007 PROVOPAR, em 2008 inicia-se a transição de responsabilidade para a Secretaria Municipal de Educação.	Educação Infantil.
2009-2012	Em 2009 ocorre o primeiro concurso para Professor de Educação Infantil no município.	Educação Infantil.
2013-2016	Em 2016 inicia-se no município a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 anos, e transferência das crianças dos CMEI's para as escolas municipais.	Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.
2017-2020	Quatro anos de vigência do Plano Municipal de Educação, e a prospecção de atendimento de 50% de crianças de 0 a 3 anos nos CMEI's ainda não se concretiza.	2017 e 2018 = Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental Em 2019 voltou a ser utilizado somente pela Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas com as Secretárias Municipais de Educação.

As entrevistas com as Secretárias Municipais sobre o processo de implementação e continuidade da parceria entre a Prefeitura Municipal e as Editoras ocorreram de forma amistosa, e nos possibilitaram realizar um importante resgate histórico da Educação Infantil municipal, permitindo que ela não seja esquecida, mas conhecida principalmente pela comunidade.

Sabíamos que existe uma parceria entre o público e o privado no município investigado, mas não sabíamos qual a origem dela. Assim, nosso primeiro questionamento para S1 foi como ocorreu esse processo de implementação de apostilas no município. Ela relatou que:

Em 2001 em uma outra gestão quando fui convidada para ser Secretária, inclusive neste tempo essa secretaria era três secretarias juntas Educação, Cultura e Esporte. E já nos anos 2000 quando assumimos, estávamos formando a equipe juntamente com o PROVOPAR, e na época o PROVOPAR era no mesmo prédio, foi nos apresentado esse material. Então reunimos a equipe que iria trabalhar comigo para analisar o material. Visto que era uma novidade e que nós, eu conhecia simplesmente o Positivo que eu meus filhos eram adolescentes e estudavam no Positivo, o outro já estava na faculdade, e eu achei maravilhoso porque vinha de encontro com a Proposta Pedagógica do município, porque se falava muito nisso, da Proposta Pedagógica, e a do Positivo fugia um pouco da nossa proposta, porque seria uma apostila mais técnica e nós não queríamos muito isso, queríamos uma mais humanizada. E gostamos muito, e o prefeito acolheu essa ideia e fez o contrato, então nós fizemos o contrato para o Pré porque as creches pertenciam ao PROVOPAR, e ficamos até 2004 final da nossa gestão, e foi muito bem aceito (S1).

Vemos, no relato da S1, que o material apostilado era uma novidade para a educação pública no contexto da implantação, no ano 2001. A preocupação da gestão era de que o material adquirido tivesse a mesma linha da Proposta Curricular Municipal. Tendo feito a análise do material, o contrato foi realizado pela prefeitura, e embora a secretária não tenha relatado a participação da comunidade docente na escolha do material, ela afirma que ele foi bem aceito.

Cabe ressaltar que, naquele contexto da análise e implantação da parceria, existia uma apreensão em adquirir um material que dialogasse com a Proposta Curricular Municipal. No entanto, ressaltamos que as crianças que receberam as apostilas atendidas nas creches assistidas pelo PROVOPAR

ainda não dispunham de Proposta Curricular específica para a Educação Infantil, pois a Proposta Curricular para a Educação Infantil - PCEI foi elaborada somente a partir do ano 2008, quando a Secretaria Municipal de Educação assumiu a Educação Infantil, e mesmo assim, o documento elaborado em 2011 não fez menção ao uso de sistemas privados de ensino por parte da educação na rede pública de ensino municipal.

Fica explícita, aqui, a construção de políticas *não normativas e/ou não oficiais*, ou seja, aquelas que não estão prescritas nos textos oficiais das políticas em forma de legislações e/ou outras orientações legais (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Verificamos que, a princípio, o corpo docente não foi ouvido na/para a escolha do material didático que eles passariam a usar. Dessa forma, também nos interessava saber quem foram os personagens que participaram dessa análise do material para posterior apresentação ao gestor municipal. Segundo relatos da S1, participaram dessa análise: “A equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e algumas professoras do curso de pedagogia da UNICENTRO, e, que dariam um maior suporte se as apostilas realmente eram tudo aquilo que eles estavam falando” (S1).

Percebemos que a análise do material aconteceu em colaboração entre a equipe gestora da rede municipal e alguns professores da Universidade local. Essa cooperação demonstra uma interação positiva entre diferentes setores educacionais, mas não vemos, no relato, a presença de nenhum representante do corpo docente no processo de avaliação do material.

A opinião dos professores, nesse momento de avaliação do material, é de fundamental importância, pois são eles que estarão na ponta dessa implantação, trabalhando diariamente com a apostila, e poderiam, antes mesmo de firmar a parceria, verificar possíveis falhas existentes no material, ou ainda, ter escolhido o material de outra editora. A adoção do sistema de ensino configurou-se, portanto, em um processo verticalizado, no qual os professores da rede não participaram efetivamente com direito à opinião e, sobretudo, com direito à interferência.

No contexto das políticas de currículo para a Educação Infantil, historicamente, as orientações recomendam que o trabalho pedagógico com as crianças ocorra principalmente no viés da brincadeira e da ludicidade. Sabemos que as apostilas, queira-se ou não, direcionam o trabalho para uma

prática mais escolarizada, em que a criança deve permanecer sentada preenchendo atividades. Diante disso, questionamos a S1 se, na visão dela, a apostila é um recurso válido para a Educação Infantil. Ela relatou: “Eu acredito, né, porque se eu não acreditasse eu não daria continuidade. Embora a situação financeira dos municípios agora seja outra, a situação financeira dos Estados, do Brasil é outra, e então nós não temos mais condições financeiras de optar por este livro até o quinto ano (S1)”.

Embora as orientações para o trabalho com a Educação Infantil enfatizem outros vieses, o relato da S1 demonstra que sua leitura segue outro viés, ao acreditar que o uso de material apostilado é válido para essa etapa da educação, pois do contrário não teria investido na contratação dele.

Além disso, os discursos das Editoras, ao oferecerem seus produtos aos municípios, estão embasados principalmente na oferta de apoio à gestão. Desse modo, indagamos a S1: em que a parceria colabora na gestão da Secretaria Municipal de Educação?

Hoje a parceria é muito boa para a Educação Infantil, com todo o Ensino Fundamental. Quando vem as formações, essas formações, os nossos professores estão na frente de muitos municípios porque eu tenho ido em reuniões, que estão ainda estudando como que vão se organizar com a nova BNCC, e os nossos professores, coordenadores e diretores já tiveram formação lá em agosto da BNCC. E isso se deve a essa parceria desse material. Senão, eu teria que contratar uma pessoa trazer para cá, quem sabe até o valor seria o que a gente paga pelo pacote, então o crescimento da equipe que também participa. Ficam atualizados porque eles sempre trazem novidades, da educação. Porque a educação é dinâmica está mudando dia a dia, os nossos professores, nossos coordenadores e equipe da secretaria estão bem atualizados (S1).

Vemos, nesse relato, um ponto positivo da parceria: a formação ofertada pela editora. Essa formação, de certa maneira, coloca os professores da rede municipal à frente de professores de outros municípios.

Assim, quando analisamos o trecho da fala acima, “*Senão, eu teria que contratar uma pessoa trazer para cá, quem sabe até o valor seria o que a gente paga pelo pacote*”(S1), e resgatamos os valores investidos entre os anos de 2009 e 2012, que somam um total de R\$ 994.422,80 (novecentos e noventa e quatro mil, quatrocentos e vinte e dois reais e oitenta centavos), temos certeza de que, se fossem contratados cursos de formação continuada

aos docentes nesse mesmo período, o montante seria bem menor, e ainda haveria a possibilidade de investir o saldo em outras despesas da área da educação.

É interessante ressaltarmos que, nesse processo histórico da parceria, dos anos 2001 até 2008, a Educação Infantil era assistida pelo PROVOPAR, pois ainda não havia ocorrido a transição da assistência para a Secretaria Municipal de Educação. Porém, as turmas do Pré, que estavam alocadas nas creches, utilizavam o material apostilado que era adquirido pela Secretaria de Educação, segundo relato da S1. Isso se deve ao fato de que o PROVOPAR não recebia verba específica para esse fim, e sendo a Secretaria parceira deles, a prefeitura cedeu, além dos recursos humanos, também as apostilas.

O processo de municipalização do ensino trouxe um conjunto de desafios para os municípios, sejam eles de ordem administrativa, financeira, pedagógica, estrutural, física, ou de recursos humanos. O município pesquisado não passou por processo diferente. Em entrevista com a S2, ela relatou:

Os desafios foram aqueles de organizar a infraestrutura, do concurso, de fazer o levantamento da demanda, principalmente a infraestrutura que estava muito precária, então como a assistência não tinha recursos, o município que mantinha as creches, então não se podia usar recursos da educação porque elas estavam na assistência, então o maior desafio para nós pode se dizer que foi organizar a infra estruturas das creches e depois os recursos humanos, também que não foi um trabalho de um mês, dois meses, foi um processo mais longo também né (S2).

O relato da S2 demonstra que o processo de transição da assistência da Educação Infantil para a Secretaria Municipal de Educação contou com diversos desafios, que incluíam resolver situações até mesmo na estrutura física, pois durante o tempo que as creches eram de responsabilidade do PROVOPAR, a gestão municipal não pôde investir recursos na recuperação/manutenção dos espaços físicos por muito tempo.

No que concerne aos recursos humanos, o desafio maior foi organizar concurso público específico para professores de Educação Infantil, já que até aquele momento as crianças eram acompanhadas por monitores, dentre os quais alguns eram somente contratados.

Sobre a validade do uso do material apostilado na Educação Infantil, a S2 nos relatou:

eu acho assim que é válido também a apostila na educação infantil, mas esse material, tudo depende de como o professor vai conduzir o trabalho, porque não pode ficar preso só naquele conteúdo da apostila, então o professor depende da criatividade, do empenho da vontade do professor de ir além, do que a apostila apresenta né (S2).

Como vimos, a adoção de material apostilado no município de Irati - PR ocorreu pela primeira vez em 2001, e perpetua-se até os dias atuais. A gestão posterior a que efetivou a parceria pela primeira vez teve início em 2005 e prolongou-se até 2012, ou seja, foram duas gestões consecutivas. Uma vez sendo outra gestão administrativa, poderia ter dado encerramento ao contrato, mas ela deu continuidade. Desse modo, questionamos a S2 sobre qual foi a motivação/justificativa para esse prosseguimento.

Quando a gente entrou na secretaria de educação já vinha sido ofertado o material para as crianças, até para o município **vinha sendo bom porque não era só comprar os livros**, a agendinha para as crianças, **vinha todo o apoio didático para o professor, livro do professor, vinha os CD's**, para ele conduzir os temas do livro, então, tudo isso já vinha sendo feito, **a gente não quis cortar, tirar**. Claro que ali envolve muito o financeiro na época então na época os primeiros anos do ensino fundamental tinham os livros, só que a gente sabia que do ensino fundamental os professores não estavam utilizando os livros, que eu sai de dentro da escola eu via esses livros nas prateleiras, porque o professor não se identificavam não gostava daqueles conteúdos, mas o infantil como os professores não tinham material específico, pouco material de acesso, também **nós assumindo toda aquela faixa etária**, a secretaria também meio **despreparada para esse suporte para os professores**, e a gente concluiu que se continuasse **tendo a continuidade do material a gente estaria até ofertando um ensino de melhor qualidade**, e apoiando também lá na base os professores com o material didático porque eles também tiveram a capacitação do que veio né, que fazia parte desse projeto de colocar o sistema de ensino na educação infantil. Tanto é que daí ficou só na Educação Infantil, e nós durante os oito anos que ficamos lá na secretaria a gente não pôs no ensino fundamental, outra questão que **a gente fez também né no ensino fundamental, foi uma**

pesquisa com os professores se o material seria válido ou não, e os professores estavam trabalhando mais com o livro didático que vinha do Ministério da Educação, eles gostavam mais daquele material, então a gente daí já em 2005, deixou só na Educação Infantil mesmo (S2, grifo nosso).

O relato da S2 sobre as justificativas para continuidade da parceria fornece várias informações. A primeira questão apontada concentra-se na oferta da cesta de serviços pela editora, que para o município era algo bastante conveniente, pois não demandava trabalho extra com formação para os professores, já que o material vinha acompanhado de material de apoio para desenvolver as atividades em sala.

A segunda questão seria o fato de o município assumir a Educação Infantil naquele momento, e com a falta de uma equipe preparada para dar suporte, a parceria facilitou o trabalho da equipe gestora. A finalidade destacada pela S2 seria a oportunidade de oferecer um ensino de melhor qualidade para as crianças.

Ainda segundo a S2, a continuidade do trabalho com material apostilado na gestão de 2005-2012 contemplou somente a Educação Infantil, pois após efetuar pesquisa junto aos professores do Ensino Fundamental, chegou-se à conclusão de que o material adquirido via parceria não estava sendo utilizado nas escolas. Então optou-se, naquele momento, pelo encerramento da utilização de apostilas pelos professores e alunos do Ensino Fundamental.

Para além de entender o posicionamento das gestoras municipais, fazia-se necessário ouvir as professoras, aquelas que recebem a trabalham diretamente com o material adquirido. Foram ouvidas dezessete professoras. Nosso primeiro questionamento foi para saber qual a concepção de criança que as professoras possuíam.

A criança tem todo potencial para se desenvolver muito, se você for conversando, for mostrando as coisas elas pegam muito. Eu acho que elas têm todo potencial, para poder fazer muita coisa, mas tem que ter alguém esteja ali com ela, **porque sozinha elas não vão fazer nada** (P2, grifo nosso).

Vemos, aqui, uma concepção que coloca a criança como *subordinada/dependente* do outro para poder aprender. No entanto, ressaltamos que a criança é um ser social que “aprende no e com o mundo, [...] feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores [...] E é nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazeres” (Redin,

2007, p. 84). Desse modo, afirmar que *sozinhas elas não vão fazer nada* reforça uma visão fragmentada, desconsiderando a criança em sua totalidade.

Há, também, as professoras que veem a criança enquanto um ser inteligente; que possui suas peculiaridades; que necessita de atenção, amor, cuidado; está em desenvolvimento constante; e das que veem que elas mudam conforme as mudanças da sociedade.

Ao declarar a criança como um ser humano em pleno desenvolvimento, que se constrói cotidianamente, essas professoras consideram “que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada e que estabelece relações definidas em sua origem” (Kramer, 2008, p. 248). Ao estarem inseridas nesses grupos sociais permeados por trocas,

as crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto [...] transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo [...] não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela (Corsaro, 2011, p. 53).

Desse modo, Corsaro (2001) rompe com a visão de desenvolvimento linear da criança, refutando a ideia de que ela somente internaliza os fatos da sociedade e da cultura, mas que participa ativamente dela.

O uso de apostilas na Educação Infantil remete à intencionalidade de escolarizar precocemente as crianças, e se pauta nos propósitos da sociedade neoliberal, em que

o conteúdo ensinado nas escolas tem sido selecionado, usualmente, da cultura dominante e, com vistas a compensar possíveis deficiências das culturas de origem, tem sido transmitido a todos os alunos, ainda que muitos não consigam sair dos primeiros passos (Moreira, 2010, p. 89).

Sobre essa parceria no município, questionamos as dezessete professoras se, em algum momento, elas foram ouvidas durante o processo. As respostas foram únicas: nenhuma delas foi convidada a fazer parte desse momento. A ausência de consulta às professoras para a aquisição de apostilas no município é algo que ocorre desde antes de haver concurso público para professor de Educação Infantil, que ocorreu em 2009, pois essas professoras já trabalham nos CMEI há mais de 15 anos. Inclusive, a fala da professora 2,

contextualizando o discurso da gestão da época com a justificativa de que “estava mudando, não vai mais ser assistencialista, iria partir mais para a parte da educação, que iria ser mudado, por isso que teria que ser trabalhada” a apostila, demonstra claramente qual a concepção de infância e de Educação Infantil que imperava na época, e que fatidicamente perpetua até os dias de hoje. Salientamos que “a Educação Infantil não se restringe aos aspectos sanitário ou assistencial, mas não se resume, tampouco, à mera antecipação da escolaridade nem à transmissão sequencial de informações” (Kramer, 2005, p. 134).

É lamentável constatarmos que, apesar de vivermos em um país que defende uma educação de gestão dita democrática, as políticas públicas ainda sejam elaboradas somente por uns, e nem se quer, nesse processo se chegue a ouvir as vozes daqueles que irão colocá-las em prática. Bordenave (1994, p. 08) ressalta que “democracia não é apenas um método de governo onde existem eleições. [...] democracia é um estado de espírito e um modo de relacionamentos entre as pessoas. Democracia é um estado de participação”.

Mesmo que a justificativa para a ausência de consulta às professoras decorra de um discurso de defesa de uma proposta com vistas à melhoria e qualidade da educação, destacamos que “ela encobre relações de poder subjacentes ou pelo menos evita que alguém interfira nelas” (Goodson, 2008, p. 29). Desse modo,

[...] a ausência de consulta prévia às comunidades escolares [...] tanto no processo de decisão sobre a adoção de um sistema quanto na escolha do sistema a ser adotado, e a imposição unilateral dessas escolhas às escolas, devem ser compreendidas como violação ao direito à educação, já que limitam excessivamente a liberdade acadêmica de professores e estudantes e a autonomia relativa das escolas, sem que esta limitação tenha sido adequadamente debatida em processos ou instâncias de gestão democrática (Adrião *et al.*, 2015, p. 97).

Assim, o professor e seu trabalho são desqualificados, participando apenas da execução dos processos e não do planejamento, pois escolhas e tomada de decisões são realizadas nos moldes e ações neoliberais.

A respeito dessa situação, destacamos que, ao “assumir o papel de executoras de tarefas preestabelecidas por outrem quebra nas professoras

um elo de coerência e responsabilidade frente ao seu próprio fazer” (Angotti, 2001, p. 56-57). Apple e Teitelbaun (1991, p. 67) reforçam, ainda que

[...] quando os indivíduos deixam de planejar e controlar uma grande porção de seu próprio trabalho, as habilidades essenciais para fazer essas tarefas auto-refletivamente e de forma correta atrofiam-se e são esquecidas [...] não existe nenhuma fórmula melhor para a alienação e o desânimo que a perda do controle do próprio trabalho. [...] Em vez de professores profissionais que se importam muito com o que fazem e porque fazem, podemos ter executores alienados de planos alheios.

Para além do engessamento do trabalho do professor, o uso de apostilas não traz vantagens, segundo as professoras, pois também engessa os corpos das crianças, visto que há pouco tempo para cumprir as atividades propostas nelas. A apostila destinada às crianças de 3 anos é composta por dois volumes anuais; a apostila do primeiro semestre vem com 100 páginas de atividades, e a do segundo semestre conta com 86 páginas.

Ressaltamos que, dentro do calendário escolar municipal, o primeiro semestre conta com 101 dias letivos, e o segundo semestre com 99 dias letivos. Se analisarmos a quantidade de dias letivos em relação à quantidade de páginas que cada apostila contém durante o semestre, concluímos que ao menos uma página tenha de ser feita ao dia para que, ao final do semestre, o material não seja entregue em branco. Lembramos, ainda, que as professoras devem desenvolver seus planejamentos bimestrais elencando os conteúdos propostos pela Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil.

Nesse sentido, faz-se necessário repensar a concepção de infância, fortalecer práticas pedagógicas que realmente coloquem a criança como foco principal, sem antecipar atividades, sem escolarizar e sem preparar para o ensino fundamental. É um desafio e uma tarefa árdua, mas necessários. Ainda segundo as professoras, se a parceria se encerrasse naquele momento, o material não faria falta ao trabalho delas, e acrescentam que o dinheiro da parceria poderia ser usado para outras finalidades, inclusive para a compra de materiais lúdicos pedagógicos, como é o desejo delas.

Repensar os modos de atendimento pedagógico oferecido às crianças significa proporcionar a elas o tão almejado protagonismo. Além disso, é necessário respeitar o tempo das crianças.

O tempo, para as crianças pequenas, é muito singular: tempo de fazer, desfazer, refazer, repetir, recorrer. Nesse sentido, o tempo – de estar e fazer coisas junto com outros, relacionar-se, brincar, descobrir o seu entorno, investigar, maravilhar-se ao viver a vida – deve ser respeitado nas diferentes escolas que se dedicam a trabalhar com bebês e crianças bem pequenas. É preciso não fazer da educação das crianças pequenas na escola infantil uma iniciação ao *tempo acelerado do capital*, como afirmou Guattari (1981). É preciso não apressar, não acelerar, não entrar na lógica capitalista, mas oferecer tempo para as crianças aprenderem e apreenderem-se no mundo, interagirem e construir as suas culturas infantis (Barbosa; Quadros, 2017, p. 47).

Como respeitar esse tempo, se são ofertadas às crianças tão poucas opções de afazeres nos CMEI? Preencher esse tempo somente com apostilas não propiciará que elas investiguem por si próprias, que descubram, que interajam suficientemente de modo que maravilhem a infância. Quando oferecido tempo e espaço adequados à criança, ela se movimenta,

[...] traça rotas, aprende com seus sentidos e, com sua ação, exprime no corpo seus desejos, sentimentos positivos e negativos, suas inquietações, insatisfações. O corpo dos pequenos pensa, fala, expressa e comunica. A criança aprende com o corpo inteiro: só há aprendizagem quando incorporada, não há aprendizagem que não passe pelo corpo (Barbosa; Quadros, 2017, p. 49).

Concordamos com Malaguzzi (1975, *apud* Hoyuelos, 2006, p. 84), ao enfatizar que “temos que decidir que sociedade nós desejamos para que a escola – com sua arquitetura, seus objetos, sua decoração e seus móveis – torne-se cúmplice dessa ideia. É importante lembrar que as crianças “querem o lugar da creche [e da pré-escola] como um lugar de brincadeira, um lugar de liberdade, um lugar de movimentos, um lugar de encontros e um lugar para estar a sós” (Agostinho, 2003, p. 10).

Destacamos, ainda, que nesta pesquisa ouvimos somente as vozes das professoras. O que teríamos, aqui, de desejos e sonhos se tivéssemos ouvido as vozes das crianças, de como gostariam que fosse sua sala, seu CMEI dos sonhos? Evangelista (2016, p. 09) sinaliza que as crianças “anseiam por um espaço mais colorido, onde possam brincar, movimentar-se, ser mais livres, onde suas individualidades sejam respeitadas, possam fazer amizades e ter contato com a natureza”.

Portanto, é importante que a gestão pública municipal reveja suas concepções de criança e infância, assim como é imprescindível dar vez e voz aos personagens principais que atuam e fazem a Educação Infantil, as crianças e as professoras. Consideramos que, a partir desse diálogo e da renovação do modo de olhar para a primeira infância, os sonhos deixem de ser somente sonhos, sendo uma realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso traçado ao longo desta pesquisa compreendida por revisão teórica, análise de documentos e de entrevistas, tendo como foco principal o uso de material apostilado do setor privado pela Educação Infantil da rede municipal, nos permitiu verificar a urgência de as políticas públicas do município discutirem seriamente o currículo para a infância com embasamento teórico sólido e pertinente, para que o trabalho pedagógico com os pequenos seja adequado, colocando como premissa o respeito à infância e suas particularidades.

O processo de construção do Estado, principalmente no quesito das políticas públicas, nos faz compreender o quanto a linha neoliberal deu abertura ao setor privado, eximindo o Estado de seu papel. A implantação de legislações e documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais não asseguram a autonomia das instituições educacionais, ocasionando uma sucessão de concepções de criança e infância inadequadas. Com isso, justamente os personagens mais prejudicados são aqueles que fazem a educação acontecer cotidianamente, os docentes, seguidos pelas crianças, que recebem uma educação que não é a aquela que gostariam de ter, mas lamentavelmente é a que lhes oferecem.

Voltando às reflexões iniciais, que levaram a nos debruçar sobre este estudo, constatamos que o motivo específico para firmar a parceria, em 2001, ocorreu na visita da Editora ao município, com a apresentação das apostilas aos gestores municipais. Em um primeiro momento, podemos afirmar que a parceria ocorreu mais por pura curiosidade da gestão sobre como seria o trabalho com o material apostilado, mesmo que essa decisão não tivesse dado espaço diretamente aos professores.

Essa escolha em não ouvir os docentes, na decisão de adoção das apostilas, desencadeou resistência ao seu uso pelas professoras que lecionavam nas escolas municipais, como afirmado no relato da S2. No entanto, mesmo vendo tal situação, a parceria teve continuidade, ora

estando presente somente nos CMEI, ora estando presente também nas escolas.

Em nenhum momento se ouviu a voz das professoras. Nesses dezoito anos de parceria, não se observou a heterogeneidade das escolas, a realidade de cada instituição escolar, muito menos a diversidade cultural das crianças. Simplesmente foi oferecido um currículo homogêneo, estreito, empobrecido na evidente e existente deficiência de experiências que as apostilas oferecem. Escolariza-se e empareda-se cada vez mais cedo as crianças, pensando tão somente na pedagogia do exame. Pensa-se mais em construir números e menos em construir humanos.

Desse modo, fica evidente que o município ainda não encontrou o caminho ideal para a cultura da infância nos espaços educativos, pois baseando-se no ensino fundamental, traz seus moldes para a Educação Infantil, com crianças sentadas, emparedadas, insistindo em não seguir à risca o que contempla os PPP, utilizando atividades aleatórias, repetitivas e de cópia. É preciso extinguir o uso da apostila, porque vai de encontro a tudo isso. Nortear-se em estudos que colocam a criança como ser social que possui história, e na prática, implementar outra realidade acaba com a autonomia dos CMEI, que mesmo tendo construído suas propostas, não as seguem. Assim, mais uma vez a construção do PPP não passa de processo meramente burocrático.

Não é somente querer copiar isto ou aquilo que deu certo em outro contexto, é preciso ver além disso. É necessário perceber que criança é criança, seu desenvolvimento biológico é o mesmo, seja aqui, na Finlândia ou no Chile. Certamente a curiosidade e gana em aprender e descobrir o mundo também são. O que falta é olhar para ela verdadeiramente, levar em consideração aquilo que todos nós adultos já sabemos, já vivemos, mas que infelizmente muitas vezes nos esquecemos.

Se isso não for suficiente, lembremos mais uma vez de Pedro Bandeira (2002, p.?) “[...] *lá no seu tempo de infância, será que não foram felizes? Mas se tudo o que fizeram já fugiu de sua lembrança, fiquem sabendo o que eu quero: mais respeito, eu sou criança!*”

Respeito é palavra-chave que deve ser considerada na construção de currículos para a Educação Infantil. Respeito à faixa etária, ao seu tempo e espaço, suas vontades, desejos e sonhos. Nunca se deve limitar experiências, nem ceifar suas *cem* formas de ver, ouvir, sentir e aprender sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia. A. **O espaço da creche: que lugar é este?** [Dissertação] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis, 2003.

AMORIM, Ivair F. de. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino.** [Dissertação] Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista UNESP. Araraquara, 2008.

ANGELO, Julia de S. D. **Sistema apostilado e Educação Infantil: o ensino como negócio.** [Tese] Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica - PUC. São Paulo, 2018.

ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. (Org.) **Educação Infantil: muitos olhares.** 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

APPLE, Michael W.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professor perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? In: **Teoria e Educação.** n 4. Porto Alegre. Pannonica, 1991.

BALL, Stephen. J. Performatividade, privatização e pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, set./dez.2004. Disponível em <<https://www.scielo.br/jj/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt>> Acesso em 03 out. 2023.

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança.** 2 ed. São Paulo. Moderna, 2002.

BARBOSA, Maria C., QUADROS, Vanessa da S. R. de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. In: CARVALHO, Rodrigo S. de; FOCHI, Paulo S. (orgs). **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil.** v. 30, n. 100, set./dez. 2017. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/267>. Acesso em: 03 out. 2023.

BELO, Fernanda F. **A lógica do mercado na educação pública municipal: a parceria público-privada em Catalão/Goiás.** [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás - UFGO. Goiânia, 2014.

BORDENAVE, Juan. E. D. **O que é participação**. 8 ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394/96 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial: MEC, 1996.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.830, de 15 de outubro de 1942**. Estabelece contribuição especial para a Legião Brasileira de Assistência e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4830.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

CARVALHO, R. S. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia de governamentalidade contemporânea. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 229-253, abr./jun. 2016

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. 2 ed. Artmed, 2011.

CZEKALSKI, Elisandra Ap.; POLON, Sandra Ap. M. A história das Políticas Públicas na Educação Infantil no município de Irati – PR. 2011. **Anais do II SEPED**, UNICENTRO. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiv2n1/2.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.

GOODSON. Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

IRATI. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Irati**: Educação Infantil. 2011.

KRAMER, Sonia. **Profissionais da educação infantil**: gestão e formação. São Paulo Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil**. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxytCQHCFyhsJ>. Acesso em: 15 out 2023.

MARCUSE, Hebert. **A paralisia da crítica**: sociedade sem oposição; As novas formas de controle; O fechamento do universo político. In: Ideologia da sociedade industrial. Rio de Janeiro. Zahar, 1979.

MOREIRA, Antonio F. B. Currículo e controle social. In: PARAÍSO, Marlucy A. (Org.) **Antonio Flávio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo**. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

NASCIMENTO, Maria L. B. P. As políticas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17. N. 49, Jan./Abr. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XRMgQC44QDQzQsCYrFhVN5M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

REDIN, Marita M. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Euclides. MULLER, Fernanda. REDIN, Marita M. (Orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROCHA, E. A. C. LESSA, J. S. BUSS-SIMÃO, M. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. **Da investigação às práticas**, Lisboa, v. 6, n, 1, p. 31-49, jan./mar. 2016

A CATEGORIA INTELCTUAIS E A COMPREENSÃO DO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO COMO MECANISMO DE VALORIZAÇÃO PARA A CARREIRA DOCENTE

Maria Letícia Neves Taiok⁵⁷

INTRODUÇÃO

A valorização docente caracteriza-se como problemática plural, uma vez que deriva de outros elementos, como a formação inicial e continuada, as condições de trabalho e a remuneração (Grochoska, 2015). Percebe-se que, muitas vezes, a carreira dos profissionais no magistério público encontra-se em um campo de disputas, considerando frequentemente que os direitos não fazem a realidade.

As incongruências na valorização dos professores do magistério público municipal perpassam desde a formação inicial dos estudantes que estão nos cursos que conduzem à docência até a remuneração dos professores que já atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a formação inicial está atrelada à atratividade para a carreira docente e à remuneração, bem como à perspectiva de continuidade na profissão por parte dos professores, pois este viés configura mecanismos de valorização docente.

O interesse por essa problemática partiu de distintas frentes. Primeiramente, pelos estudos no âmbito do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE-UNICENTRO/PPGE) sobre a valorização docente, bem como por meio de pesquisas realizadas no âmbito da graduação (2016) e do projeto de iniciação científica (2015-2016), e ainda mediante as orientações desenvolvidas durante as supracitadas pesquisas. Durante esses momentos, observamos vários elementos que envolvem a

⁵⁷ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, História e Organização da Educação. Bolsista CAPES/BRASIL. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO – *Campus* Irati-Paraná. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Integrante do Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão em Educação (UNICENTRO/IRATI-PR) <http://www2.unicentro.br/geopoge/quem-somos/>. E-mail: nevestaiokmarialeticia@gmail.com

valorização da carreira docente, como valorização dos cursos de formação inicial por meio de políticas públicas educacionais, periodicidade na oferta de concursos públicos, remuneração, condições de trabalho, e reconhecimento social diante da profissão exercida. Esses elementos proporcionam tanto a atratividade para a carreira docente como também a procura pelos cursos que formam professores, e ainda a permanência na profissão docente.

Na pesquisa de Mestrado, defendida no ano de 2019, intitulada *(Des)caminhos da valorização docente: o estágio não obrigatório na Educação Infantil em redes municipais de educação da Microrregião de Irati-Paraná*⁵⁸, problematizamos se essa forma singular de contratação dos estudantes pode ser considerada um elemento de valorização e atratividade para a carreira docente⁵⁹ (Neves, 2019).

O estágio não obrigatório, realizado por muitos estudantes dos cursos de licenciatura, está ligado à valorização docente, pois faz parte da formação inicial dos estudantes, sendo considerado um ato educativo, ou seja, um espaço de formação.

Logo, ao apreender o estágio não obrigatório enquanto objeto de estudo, necessitamos considerar que a pesquisa em educação representa um local de disputas, no sentido que as problemáticas de estudo são objetos concretos que se encontram em discussão diária. O questionamento sobre a ação do Estado, no provimento de políticas públicas sociais e educacionais, é reflexo do movimento da sociedade e da história. Ainda, a pesquisa em política educacional não ficou alheia às ingerências do Estado, visto que sempre apresentava suas perspectivas de homem e sociedade por meio de pesquisadores que pensavam a política conforme os movimentos da história.

Entretanto, a pesquisa não se restringiu a responder às demandas estatais. Ainda que sob um processo ditatorial e apesar de sua orientação repressora e conservadora na produção e divulgação científica, iria desenvolver-se uma

⁵⁸ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

⁵⁹ Este artigo é vinculado à dissertação *(Des)caminhos da valorização docente: o estágio não obrigatório na Educação Infantil em redes municipais de educação da Microrregião de Irati-Paraná*, defendida no ano de 2019, orientada pela professora doutora Michelle Fernandes Lima, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO) na linha de pesquisa Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

estrutura universitária que, junto com diversos movimentos sociais, produziu consequências políticas e culturais em boa parte contrárias aos interesses da ditadura. Assim, as universidades foram criando uma produção crítica ao sistema e, com o descrédito de soluções técnicas, o perfil da pesquisa enriqueceu-se com novas perspectivas teóricas e metodológicas (Krawczyk, 2011, p. 218).

A Educação sempre foi (e continua sendo) um local de muitas disputas, pois os interesses divergem e mudam conforme o movimento da história e da política. A cada tempo histórico, leis serão formuladas para atingir interesses dos grupos dominantes, norteados pelos quefazeres do capital. Logo, a pesquisa vem em forma de análise, demonstrando que são realidades diferentes e processos históricos diversos, resultados de inúmeras lutas.

Nessa perspectiva, à luz dos escritos de Antonio Gramsci, busca-se compreender como os intelectuais estão colaborando no entendimento da valorização docente na formação inicial de professores, especificamente no curso de Pedagogia. Os intelectuais referidos neste estudo são os professores/coordenadores e/ou chefes de departamentos do curso de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES) que formam todos esses estudantes.

Assim, a categoria *Intelectual orgânico* de Gramsci é de fundamental importância para pensarmos como as instituições de ensino superior exercem sua intelectualidade no que tange à valorização docente nos cursos de formação inicial. Partindo do pressuposto que, para Gramsci, intelectual é todo aquele que influencia as massas, intelectual orgânico é toda pessoa que agrega unidade entre a teoria e a prática.

O estudo está organizado em dois momentos. No primeiro, apresentamos breves apontamentos sobre o conceito de Intelectual orgânico, atentando-nos para o contexto da trajetória e da recepção da obra gramsciana no Brasil e a postura do pesquisador na abordagem marxista, seu compromisso social para com a realidade, enquanto exerce seu papel de pesquisador em política educacional.

Em seguida, analisam-se os argumentos dos responsáveis pelos estagiários no âmbito das IES sobre o acompanhamento das funções desempenhadas pelos estudantes no espaço da Educação Infantil, ponderando, a partir da Lei nº 11.788/2008 (Brasil, 2008) e dos escritos

gramscianos, como esses intelectuais orgânicos compreendem o estágio não obrigatório, enquanto um dos elementos para a valorização da carreira docente desde a formação inicial.

As informações obtidas sobre o acompanhamento dos estagiários nos espaços da Educação Infantil foram coletadas ao longo da realização da pesquisa de dissertação intitulada *(Des)caminhos da valorização docente: o estágio não obrigatório na Educação Infantil em redes municipais de educação da Microrregião de Irati-Paraná* (Neves, 2019). Esses dados foram obtidos por meio de entrevistas com dois coordenadores/chefes de departamentos do curso de Pedagogia, sendo um representante da instituição de superior pública e um representante da IES privada a distância⁶⁰.

Nesse sentido, para este texto, apresentamos um recorte da supracitada dissertação, salientando aspectos referentes ao posicionamento dos representantes dos cursos de Pedagogia, presencial/público e privado/a distância, sobre o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estudantes do curso de Pedagogia no espaço da Educação Infantil, ponderando, a partir da categoria Intelectual de Antonio Gramsci, se os responsáveis pelo curso de Pedagogia nessas instituições atuam como intelectuais orgânicos na compreensão do estágio não obrigatório como ato educativo, e não como posto de trabalho temporário.

O presente trabalho não tem a intenção de traçar toda a trajetória da obra de Gramsci, tampouco alcançar a totalidade de seus conceitos, mas ponderar sobre como os intelectuais, na atual conjuntura da sociedade capitalista, podem contribuir para o entendimento da valorização docente nos cursos de formação inicial, observando a relevância do papel da historicidade na apreensão dos conceitos gramscianos.

⁶⁰ Neste texto, nomeamos os coordenadores/chefes de departamento dos cursos de Pedagogia da seguinte forma: Instituição 1 – diretor/coordenador do curso de Pedagogia na instituição de ensino superior pública presencial, e Instituição 2 – diretor/coordenador do curso de Pedagogia na IES privada a distância.

A CATEGORIA INTELCTUAIS E A PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: SUCINTAS APROXIMAÇÕES

As políticas educacionais são objetos de pesquisa singulares, devido ao fato que há, atualmente, grande disseminação de referenciais teórico-metodológicos que visam a respaldar o estudo.

Pesquisas que possuem determinado aspecto de uma política educativa pública como problemática necessitam estar alicerçadas em uma dada concepção de Estado. Dessa forma, não somente um referencial teórico-metodológico é fundamental para o desenvolvimento de um estudo, também o entendimento sobre o que é Estado, política, sociedade e Educação, conforme a perspectiva teórica e os conceitos elaborados por cada autor.

O Estado, consiste em um conceito presente nas pesquisas sobre políticas, sendo fundamental para o entendimento da sociedade. “[...] o Estado é um poder político que se exerce sobre um território e um conjunto demográfico (isto é, uma população, ou um povo); e o Estado é a maior organização política que a humanidade conhece” (Gruppi, 1986, 7). Contudo, a reflexão sobre o Estado somente é engendrada a partir da formação do Estado moderno (Gruppi, 1986).

A segunda metade do século XV possui, como marco histórico, a constituição do Estado moderno na França, Inglaterra e Espanha. Nesse cenário, Nicolau Maquiavel pode ser considerado o primeiro pensador a estabelecer a relação entre as formas que compõem o Estado com aquelas que integram o Estado moderno. Segundo Masson (2010, p. 70), “A reflexão de Maquiavel não representa uma teoria de Estado moderno, mas sim uma teoria de como ele se forma, contribuindo para fundar a ciência política moderna. Sua obra foi considerada como uma espécie de manual do absolutismo”.

As considerações de Masson (2010), sobre o processo de constituição do Estado moderno, perpassam o limiar e a influência de determinado regime político na elaboração de uma ciência política moderna, visto que Maquiavel apresentou novas características, no que tange às configurações dessa forma de Estado. Partindo do pressuposto de que o Estado se caracteriza por um poder político exercido sobre determinado território e sobre dada população, Gruppi (1986) salienta que há três características principais que constituem o Estado Moderno:

[...] o Estado moderno apresenta dois elementos que diferem dos Estados do passado, que não existiam, por exemplo, nos Estados antigos dos gregos e dos romanos. A *primeira* característica do Estado moderno é essa autonomia, essa plena soberania do Estado, o qual não permite que sua autoridade dependa de nenhuma outra autoridade. A segunda característica é a distinção entre Estado e sociedade civil, que vai evidenciar-se no século XVII, principalmente na Inglaterra, com a ascensão da burguesia. O Estado se torna uma organização distinta da sociedade civil, embora seja expressão desta. Uma terceira característica diferencia o Estado moderno em relação àquele da Idade Média. O Estado medieval é propriedade de senhor, é um Estado patrimonial: é patrimônio do monarca, do marquês, do conde, do barão, etc. O senhor é dono do território, bem como de tudo o que nele se encontra (homens e bens); pode vendê-lo, dá-lo de presente, cedê-lo em qualquer momento, como se fosse uma área de caça reservada (Gruppi, 1986, p. 9).

Gruppi (1986), à luz da teoria proposta por Maquiavel, tece importantes considerações sobre as peculiaridades que constituem o Estado moderno. Compreender as demandas, bem como as conjunturas em que se configuram o conceito de Estado, forma o embasamento principal para a análise de determinada política educacional.

Ao principiar uma definição sobre o Estado, Gramsci ressalta que ele não produz a situação econômica, como acreditava Marx, mas é a expressão da situação econômica. Em Gramsci, o Estado é o instrumento para garantir os meios de produção, mediante aparelhos ideológicos. Assim, Gramsci (2014, p. 248) pontua sua percepção no que tange ao conceito de Estado:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma representação da forma corporativa-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção).

O Estado caracteriza-se como um ordenamento jurídico e político. De acordo com a teoria gramsciana, não há separação entre sociedade política e

sociedade civil, ou seja, a sociedade política é representada pelo aparato jurídico e governamental, e a sociedade civil é formada pelos sujeitos que vêm a compor grupos sociais que defendem determinados projetos societários. Em síntese, o Estado é um conjunto complexo, uma vez que envolve interesses públicos e privados.

Para Gramsci, Estado é o equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, ou hegemonia de um determinado grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercida por meio de organizações ditas privadas (igreja, escola, partidos, sindicatos, mídia), sendo no contexto da sociedade civil que os intelectuais atuam (Liguori, 2003).

O Estado caracteriza-se como conceito elementar para o entendimento da elaboração de políticas públicas, especialmente aquelas vinculadas à educação. O direito à educação é um princípio constitucional, dado pelo art. 5º da Constituição Federal de 1988. Nessa perspectiva, o Estado, enquanto mantenedor da educação, precisa buscar meios para a efetivação desse direito.

As prerrogativas da sociedade capitalista estabeleceram, para a classe trabalhadora, o acesso à escola pública. Sabe-se que a educação possui força singular no que se refere a ações de convencimento; nessa perspectiva, é considerada um aparelho privado de hegemonia. A esse respeito, Schlesener (2014) destaca a relação existente entre a gênese do Estado Moderno e as ideologias dominantes na sociedade.

A natureza do Estado moderno se manifesta no modo como se produzem e desenvolvem as relações de forças sociais e políticas. A função hegemônica se consolida como dominação política e direção cultural, isto é, como um processo ao longo do qual o grupo dominante submete os outros grupos ou pela coerção ou pela divulgação de seus valores, que são assimilados pelas classes sociais dominadas tornando-se parte do senso comum (Schlesener, 2014, p. 51).

A escola, como qualquer outro espaço educativo, é local permeado por pensamentos, que conforme o caminhar da história, tornam-se verdades absolutas, e assim, incontestáveis. O que é necessário pontuar é que há dominação de uma classe sobre a outra, não somente mediante o uso da força, mas também por ações de convencimento.

A escola, a igreja e a mídia podem ser consideradas aparelhos privados de hegemonia, uma vez que, mediante o convencimento, postulam modos de pensar e agir em uma determinada sociedade. Assim, dentro de

cada espaço social, existem grupos de intelectuais que interferem no pensamento dos demais, e diante disso, tornam certas prerrogativas universais.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência de sua própria função, não apenas no campo econômico, mas também social e político (Gramsci, 2022, p. 15).

À luz dos escritos do presente autor, nota-se que é complexo entender quem são os intelectuais, ora pela possível inexistência de unidade no trabalho deles, ora pela presença de grupos distintos de intelectuais que defendem causas particulares. Gramsci aponta que a abrangência desse conceito perpassa a constituição histórica formativa da categoria *Intelectuais*. Todavia, as considerações de Gramsci evidenciam que o intelectual orgânico é o sujeito social que, em sua prática, é capaz de agregar unidade entre a teoria e a prática.

O modo de produção capitalista interfere na atuação do indivíduo como intelectual, mesmo entendendo que todos são intelectuais, mas poucos praticam a intelectualidade da forma como o próprio Gramsci prescrevia em seus escritos. Gramsci (2022, p. 21) esclarece sobre as funções dos intelectuais na sociedade capitalista:

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtida pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo.

À luz dos escritos de Gramsci, compreende-se que os intelectuais agem pela coerção e pelo consenso, uma vez que intelectual é todo aquele que, de alguma forma, influencia as massas. Contudo, estão presentes, na

sociedade capitalista, os intelectuais como categoria orgânica e os intelectuais como categoria tradicional.

A categoria dos intelectuais tradicionais não possui consciência de classe, ou seja, somente vinculam-se a determinado grupo social, adotando para si os pensamentos universais daquele grupo. O pensamento do intelectual tradicional permeia a pseudoneutralidade, uma vez que se direciona a favor dos grupos hegemônicos (Gramsci, 2001).

Gramsci, ao mencionar a questão sobre os intelectuais no Caderno 12, problematiza: “Os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem sua própria categoria especializada de intelectuais?” (Gramsci, 2022, p. 15). Segundo sua proposição, os grupos sociais existentes em uma determinada sociedade possuem seus intelectuais, que buscam homogeneizar e conscientizar as pessoas do grupo ao qual pertencem sobre distintos assuntos que abrangem os setores político, econômico e social (Jacomini, 2022).

As categorias intelectual orgânico e intelectual tradicional coexistem na sociedade capitalista, e emergem da estrutura econômica. Os intelectuais tradicionais são categorias preexistentes, apresentadas como figuras de uma continuidade histórica, que não questionam sobre as mudanças sociais e políticas (Liguori; Voza, 2017).

Dado que estas várias categorias de intelectuais tradicionais sentem com “espírito de grupo” sua ininterrupta continuidade histórica e sua “qualificação”, eles se opõem a si mesmo como autônomos e independentes do grupo dominante. Esta autoposição não deixa de ter consequências de grande importância no campo ideológico e político (toda filosofia idealista pode ser facilmente relacionada com esta posição assumida pelo conjunto social dos intelectuais e pode ser definida como a expressão desta utopia social segundo a qual os intelectuais acreditam ser “independentes”, autônomos, dotados de características próprias, etc (Gramsci, 2022, p. 17).

O intelectual orgânico possui consciência de classe, bem como de sua função enquanto sujeito social, e mediante entendimento global, defende perspectivas de uma determinada classe. Diferente do intelectual tradicional, que é cooptado por uma dada classe, o intelectual orgânico é formado pela escola ou pelo partido. Destaca-se, ainda, que ambos os tipos de intelectuais

agem na superestrutura, e influenciam diretamente na manutenção da estrutura.

Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas (Gramsci, 2001, p. 16).

Assim, percebe-se que os intelectuais são sujeitos históricos, pois de uma forma ou de outra, sempre estiveram exercendo influência no pensamento da sociedade, em maior ou menor intensidade, dependendo das configurações do regime político existente.

Antonio Gramsci, ao tecer apontamentos sobre os intelectuais, tomou por base a realidade italiana. Nesse contexto, não podemos descolar o conceito elaborado por ele e trazê-lo para compreender a realidade brasileira. A relevância de Gramsci para os estudos em políticas educacionais deve-se à função da historicidade para a leitura da realidade na conjuntura brasileira.

No contexto brasileiro, permeia a dominação de classe, por meio de uma pedagogia da hegemonia que, até por anos 1980, estava em constante efervescência. Nesse período, nos contextos nacional e internacional, a forma de convencimento ocorria principalmente a partir de ações de cooptação pela burocracia estatal. Contudo, na década de 1990, a ebulição cessou, delineando-se uma nova forma de pedagogia, ou seja, diferentes modos de convencimento para preservar a ordem.

Os intelectuais atuam na sociedade pela coerção e pelo consenso, considerando a normatividade jurídica existente. As formas de cooptação existentes engendram espaços para a dominação, locais em que as pessoas se sentem como sujeitos de um processo, fazendo com que elas, em grande parte, não percebam que são objetos de uma política de dominação.

As áreas para ações de coerção estão lotadas na estrutura e superestruturas da sociedade capitalista. A escola, a igreja, a mídia e os partidos são espaços em que ações de convencimento predominam. Gramsci

(2014) salienta que analisar a estrutura envolve um exercício histórico complexo, uma vez que dois movimentos permeiam a sociedade

[...] no estudo de uma estrutura, devem-se distinguir os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos movimentos que podem ser chamados de conjuntura (e que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais). Também os fenômenos de conjuntura dependem, certamente, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico: eles dão lugar a uma crítica política miúda, do dia a dia, que envolve os pequenos grupos dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder. Os fenômenos orgânicos dão lugar à crítica histórico-social, que envolve os grandes agrupamentos, para além das pessoas imediatamente responsáveis e do pessoal dirigente. Quando se estuda um período histórico, revela-se a grande importância dessa distinção (Gramsci, 2014, p. 37).

Entender a relação entre o que é orgânico e o que é ocasional é fundamental para a compreensão da sociedade capitalista, ainda que toda organização social seja histórica. Assim, o conflito nessa forma de sociabilidade é inerente ao capitalismo, devido aos antagonismos que imperam nos grupos sociais.

Desse modo, no seio da sociedade capitalista, são formados os intelectuais, tanto orgânicos quanto tradicionais. A figura do intelectual é elementar nesse processo histórico, e sua presença mostra que nada é determinado, mas relativo, provisório. Seu propósito, na sociedade, é a luta pela sua transformação, mas cabe observar qual realidade os intelectuais almejam. De acordo com Marx (2010), há uma relação intrínseca entre o Estado e a organização da sociedade.

O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade. Quando o Estado admite a existência de problemas sociais, procura-os em leis da natureza, que nenhuma força humana pode comandar, ou na vida privada, que é independente dele, ou na ineficiência da administração, que depende dele (Marx, 2010, p. 59).

Nesse contexto, o fundamento da sociedade é o conjunto das relações de produção, que supõem um determinado desenvolvimento das forças produtivas. Marx não pretendia construir um Estado proletário com a

revolução, uma vez que a revolução é um ato político. De acordo com os escritos de Marx, a necessidade do Estado é ontológica. Para ele, a extinção do Estado só seria possível na medida em que lhe forem retiradas as bases materiais que exigem a sua existência (Tonet, 2010).

Faz-se necessário desfazer os laços ontológicos entre Estado e sociedade civil, uma vez que, quando a esquerda somente se apropria do Estado e não realiza uma revolução social, nada acontece; ou seja, tudo volta aos mesmos moldes, não se alterando a essência do Estado, permanecendo sempre um instrumento de dominação do capital sobre o trabalho.

Nessa perspectiva, a formação dos intelectuais é elementar, e era essa a preocupação de Gramsci, devido ao seu projeto societário, a formação de um Estado proletário. Dessa forma, quando Gramsci enaltece a existência de intelectuais tradicionais e intelectuais orgânicos, ressalta que ambos trabalham para a transformação da realidade, mas um sob viés da neutralidade, e outro sob a perspectiva da mudança social outorgada pela classe trabalhadora.

Logo, para a transformação social, fazem-se necessários espaços onde os intelectuais possam atuar. Gramsci ressalta o papel da escola na formação de dirigentes, sendo elementar também para a hegemonia devido à cooptação dos intelectuais em detrimento de pequenos interesses. No entanto, quando o intelectual sardo retrata a educação, não se restringe somente à escolar, pois os conselhos de fábrica, os sindicatos e os círculos culturais também são espaços educativos.

Ao falar de educação, Gramsci agrega a ela os verbetes desinteressada e interessada. O primeiro está vinculado ao compromisso para com a transformação da realidade, enquanto a escola ou educação interessada relaciona-se às prerrogativas do capital.

A escola desinteressada propicia a emancipação humana; ou seja, o indivíduo passa a ter consciência de sua função, enquanto pertencente a uma determinada classe. Assim, nota-se que a instituição formadora é fator elementar na mudança societária, mas as políticas educacionais que determinam as diretrizes e as bases da educação delinham-se conforme as demandas do mercado e os quefazeres do capital. Nesse contexto, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 9) alertam sobre a influência do capital no processo de elaboração das políticas públicas:

[...] uma análise das políticas sociais se obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagonísticos e complexos processos sociais que com ele se confrontam. Compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão.

O Estado, ao delinear políticas públicas, remete-se às contradições que são constitutivas da sociedade. Nesse cenário, as políticas públicas resultam da correlação de forças entre os sujeitos que compõem a sociedade, e os conflitos entre as classes dão origem à perspectiva social das políticas, articulados a um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

As políticas públicas sociais são engendradas pelo Estado capitalista, e em certa medida, quando o Estado as elabora, não tem a pretensão de alterar a estrutura do sistema capitalista: sua pretensão é a preservação da ordem. Por isso, as políticas públicas sociais, e mais especificamente as voltadas para a educação, representam a luta entre as classes, prevalecendo os interesses hegemônicos de um grupo dominante conforme determinado lineamento da história.

Quanto mais poderoso é o Estado e, portanto, quanto mais político é um país, tanto menos está disposto a procurar no princípio do Estado, portanto no atual ordenamento da sociedade, do qual o Estado é a expressão ativa, autoconsciente e oficial, o fundamento dos males sociais e a compreender-lhes o princípio geral (Marx, 2010, p. 62).

Considerando o pensamento marxiano e reconhecendo que o Estado, em sua atual estrutura, não pretende eliminar as desigualdades, nota-se que é por meio de uma escola desinteressada que uma possível mudança pode ser orquestrada. Contudo, essa escola, para além dos liames do capital, exige uma nova forma de sociabilidade, norteada pelo socialismo, e que a formação humana do indivíduo seja omnilateral.

As políticas públicas educacionais brasileiras, a partir dos anos 1990, foram alteradas, uma vez que, durante a década de 1980, o foco da educação era a formação do cidadão. Contudo, com a mudança nos interlocutores da política, também devido às reformas outorgadas no contexto internacional, engendraram-se novos parâmetros para a educação, com ênfase na eficiência

e na eficácia, ressaltando ideais de qualidade educacional em detrimento da formação integral do sujeito (Peroni, 2003).

Nesse sentido, a escola, no contexto brasileiro, passou a seguir os pressupostos de uma educação interessada. Reconhecendo o contexto histórico vivenciado por Antonio Gramsci, podemos perceber que, quando o pensador italiano retrata a realidade das escolas primárias na Itália, observamos que a educação na sociedade capitalista é movida por interesses, que resultam em maior lucro no final do processo. Como evidencia Gramsci (2001, p. 43),

[...] o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção.

Assim, podemos constatar que a educação é voltada para o mundo do trabalho, ou seja, para a formação de mão de obra. Desse modo, a formação cidadã é deixada em segundo plano em detrimento dos quefazer do capital.

No que tange às políticas de formação inicial de professores, Masson (2009, p. 17) destaca que as políticas de formação docente, na atual estrutura da sociedade capitalista, perpassam dois projetos educativos: a formação sócio-histórica e a neopragmática.

A concepção sócio-histórica pretende romper com o neopragmatismo que se concretiza com a implementação da epistemologia da prática e da lógica das competências na formação de professores. A abordagem sócio-histórica concebe a formação como um *continuum* entre formação inicial e continuada com caráter emancipatório, que permita a auto-organização dos professores para a construção de um projeto coletivo de educação, o qual venha a contribuir para a resistência ativa ao modelo de sociedade capitalista (Masson, 2009, p. 18)

A concepção sócio-histórica abordada por Masson (2009) pressupõe que a formação do indivíduo seja integral. Essa concepção aspira a uma nova forma de vivência social, visto que seus moldes estão na educação socialista,

em que a formação humana é omnilateral. Por outro lado, a perspectiva neopragmática “[...] é uma abordagem técnico-instrumental, pois enfatiza os aspectos necessários à prática profissional de forma utilitarista” (Masson, 2009, p.18).

As interferências do Estado e demais aparatos da sociedade civil, como movimentos sociais, empresários, associações educacionais, sindicatos e organizações não governamentais repercutem na elaboração e implementação das políticas educacionais. Esses aparatos atuam ora como intelectuais tradicionais ora como intelectuais orgânicos. Os primeiros pensam em detrimento dos interesses universais, de uma determinada classe, mas não se vinculam a ela. Já os intelectuais orgânicos analisam as políticas educacionais enquanto processo e produto, a partir da perspectiva da classe trabalhadora. Nesses termos, a disputa hegemônica é evidente, e por vezes, os interesses do Estado não dialogam com as perspectivas da sociedade civil, mas com as prerrogativas da classe burguesa.

Nessa perspectiva, a educação de qualidade é observada como privilégio de poucos, daqueles que detêm maior capital. A educação pública direcionada aos filhos da classe trabalhadora está cada vez mais sucateada e precarizada, devido aos investimentos do governo na esfera privada, ressaltando, em seu discurso, que a educação pública não atende às novas determinações nacionais e internacionais, e principalmente as exigências atuais do mercado, que visam ao desenvolvimento do país.

Com isso, observamos que as políticas educacionais brasileiras estão cada vez mais esvaziadas no sentido da emancipação humana: a formação é para atender as demandas do mercado. Assim, a escola, um dos espaços de atuação dos intelectuais, tanto orgânicos como tradicionais, frequentemente contribui para a precarização do ensino e (des) valorização da educação, e conseqüentemente, das funções que competem ao magistério.

A INFLUÊNCIA DOS INTELECTUAIS NA COMPREENSÃO DO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO ENQUANTO POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE

Os argumentos ressaltados auxiliam na compreensão da função dos intelectuais no entendimento da valorização docente nos cursos de formação inicial. Sabemos que as políticas educacionais que regulamentam os cursos de graduação são engendradas de acordo com determinados interesses que geralmente são omitidos da população. Uma política, que desde sua elaboração inicial, vem sendo considerada um avanço para a sociedade

brasileira, é a Lei do estágio, Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, pois possibilita a inserção do jovem-estudante em seu futuro espaço de trabalho (Brasil, 2008). De acordo com a presente lei:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008, p. 1).

Segundo a lei do estágio, observamos que essa atividade se configura como um aprendizado prático sobre a futura profissão, sendo o espaço em que teoria e prática encontram-se articuladas. A Lei nº 11.788/2008 determina que o estágio pode ser obrigatório ou não obrigatório:

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório [*sic*], conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório [*sic*] é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória (Brasil, 2008, p. 1).

Nesse contexto, percebemos a existência de duas formas de estágio, mas ambas destacam o aspecto formativo, caracterizando-se segundo a lei como um lócus de aprendizado supervisionado.

Porém, o estágio é um conceito socialmente construído, determinado pelos discursos hegemônicos que predominam na sociedade de tempos em tempos. A definição inicial para o estágio era um local onde um postulante permanecia por um tempo observando um profissional formado, aprendendo com ele, para que, em seguida, após adquirir o aprendizado necessário, assumisse o ofício como trabalhador.

Todavia, observando o movimento da sociedade e da história, além de novos lineamentos do Estado e da sociedade capitalista, percebe-se que a legislação do estágio adquiriu materialidade mediante a Lei nº 11.788/2008. A partir dessa lei, o estágio passou a ser um instrumento que agrega o

aprendizado prático à aquisição de subsídio financeiro para o estudante sobreviver enquanto estuda.

No entanto, esse movimento envolve a parceria de alguns elementos no processo que envolve o estágio não obrigatório, sendo eles os agentes de integração: estagiário, instituição de ensino, empresa e secretarias municipais de educação.

O local que disponibiliza o espaço para o estagiário pode ser público ou privado. Neste artigo, as secretarias municipais representam a esfera pública, e a escolha pelo setor educacional deve-se à dissertação intitulada *(Des)caminhos da valorização docente: o estágio não obrigatório na Educação Infantil em redes municipais de educação da Microrregião de Irati-Paraná*, defendida no ano de 2019, também a pesquisas anteriores realizadas no período da graduação, bem como ao resultado de um estudo de pós-doutorado, no qual foi evidenciada a existência exacerbada de contratações de estagiários na esfera pública municipal.

Assim, neste estudo, buscamos compreender a atuação dos professores/coordenadores e/ou chefes de departamento do curso de Pedagogia, que se encontram lotados em instituições de ensino superior, no que tange ao estágio não obrigatório, enquanto política de valorização docente.

Entendemos os professores enquanto intelectuais, partindo da compreensão de Antonio Gramsci, quando o autor ressalta a existência de dois tipos de intelectuais na sociedade capitalista, os tradicionais e os orgânicos, ponderando que as funções exercidas por eles são manter a hegemonia dominante por meio da coerção e do consenso, conforme já exposto. Considera-se que os intelectuais tradicionais são aqueles cooptados por uma dada classe, mas não assumem uma consciência coletiva, em detrimento da manutenção da ordem. Já os intelectuais orgânicos promovem o entendimento do ser enquanto classe trabalhadora, na perspectiva de adquirir posicionamentos que vão progressivamente superar a sociedade regida pelo capital.

Nessa perspectiva, observamos como os responsáveis pelo curso de Pedagogia compreendem o estágio não obrigatório enquanto política de valorização docente. Optamos por esse curso de graduação devido a argumentos legais, pois segundo a LDB nº 9.394/96, o profissional para atuar

na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve preferencialmente ser formado em Pedagogia e/ou Magistério, nível médio.

Assim, analisamos a fala dos responsáveis pelos estagiários nas instituições de ensino superior, sendo uma na esfera pública estadual e outra na iniciativa privada, na modalidade a distância.

Percebemos, no discurso da IES 1, o seguinte contraponto no que diz respeito à Lei do Estágio:

Com referência ao acompanhamento existem diversas formas de acompanhamento [...] o administrativo, o pedagógico. [...] Nós deveríamos fazer o acompanhamento pedagógico... na realidade ele não acontece, o que nós temos é um convênio onde existe uma necessidade da universidade, do departamento... é... é... assinar... assinar... este termo de compromisso... isso é dar um consentimento... e nós realmente não fazemos este acompanhamento pedagógico o que eu faço quando os alunos apa... vem aqui pedindo assinatura é conversa com eles algumas coisas... o que que eles fazem? quais as dificuldades que desenvolvem, a quanto tempo já estão? se é a primeira vez?... então alguma conversa nesse sentido... mas não de um acompanhamento efetivo como nós fazemos no estágio curricular obrigatório... né... e também não temos um acompanhamento burocrático e administrativo para verificar se o aluno realmente comparece... se chegou na hora... né... se cumpre com... com... suas obrigações de estagiário ou se extrapola.

Segundo o discurso da IES 1, não é realizado um trabalho de acompanhamento formal, o que existem são conversas informais, quando os estagiários se dirigem à instituição de ensino. Nesse contexto, podemos observar, na Lei do Estágio:

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final (Brasil, 2008, p. 2, grifo nosso).

Podemos perceber, de acordo com a Lei do Estágio, que o acompanhamento das atividades é elementar para que o objetivo principal do estágio não obrigatório seja cumprido. Conforme o parágrafo II, art. 7º,

cabe às instituições de ensino “II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando” (Brasil, 2008, p. 3).

Assim, a IES desenvolve papel fundamental, segundo a lei: verificar se as condições impostas ao estudante no período que envolve o estágio não obrigatório proporcionam o aprendizado adequado sobre seu futuro ofício.

A esse respeito, verificamos, no discurso da IES 2, as prerrogativas no que tange ao acompanhamento dos estagiários nas funções que envolvem o estágio não obrigatório:

Aqui no pólo, não na instituição. [...] No pólo, então eles vêm até aqui, nós tiramos as dúvidas, realizam os documentos necessários, mas nós mesmos não acompanhamos eles nas instituições, porque é o vínculo empregatício dele [...].

Segundo a fala da IES 2, podemos constatar que o acompanhamento não é uma prática formal, mas somente uma parte burocrática, que envolve a prescrição das competências a serem executadas pelo estudante no estágio não obrigatório. Ressalta, ainda, que não há uma averiguação das práticas dos estagiários nas instituições, uma vez que o estágio não obrigatório se constitui como *trabalho dos estudantes*.

A presente afirmação interpreta erroneamente o que pontua a Lei nº 11.788/2008, pois o art. 3º evidencia que

Art. 3º O estágio, tanto na hipótese do § 1º do art. 2º desta Lei quanto na prevista no § 2º do mesmo dispositivo, **não cria vínculo empregatício de qualquer natureza**, observados os seguintes requisitos:

I – matrícula e frequência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino;

II – celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;

III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso (Brasil, 2008, p. 1-2, grifo nosso).

Podemos constatar que nenhuma das instituições de ensino superior realizam o acompanhamento do estágio não obrigatório nos espaços que

atendem a Educação Infantil, mesmo considerando os pressupostos da Lei do Estágio, que determina a necessidade de supervisão das atividades do estudante, tanto no estágio obrigatório como no estágio não obrigatório. O art. 7º estabelece a seguinte obrigação às instituições de ensino: “III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário” (Brasil, 2008, p. 3).

As funções desenvolvidas no estágio não obrigatório devem partir de uma relação de formação, sendo as instituições de ensino superior uma das responsáveis pela garantia do aprendizado prático durante a formação inicial dos estudantes. Nessa perspectiva, a instituição de ensino superior deve: “V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas” (Brasil, 2008, p. 3).

As obrigações das instituições de ensino predisõem que o estágio não obrigatório é um ato educativo, mas muitas vezes alguns princípios não são executados, acarretando possíveis divergências entre o que a lei dispõe e o que é realizado na prática cotidiana.

À GUIA DE SUCINTAS CONCLUSÕES SOBRE OS INTELLECTUAIS E A VALORIZAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL

A utilização do conceito *Intelectuais*, de Antonio Gramsci, para tentar compreender suas formas de colaboração para a valorização docente na formação inicial é no sentido que os professores das instituições de ensino superior são intelectuais. Todavia, como o próprio Gramsci ressalta em seus escritos, todos podem ser intelectuais, mas poucos exercem a intelectualidade.

Os estudantes dos cursos de licenciatura, e mais precisamente do curso de Pedagogia, são filhos da classe trabalhadora, necessitando combinar trabalho e estudo. A busca por subsídio financeiro para sua sobrevivência faz com que não observem as possíveis discrepâncias ocorridas no estágio não obrigatório.

Assim, cabe às instituições de ensino superior, sendo espaços de formação, auxiliarem o estudante no que tange aos seus direitos, uma vez que ele pode realizar o estágio não obrigatório, desde que contribua para sua

formação inicial. O estágio precisa ser visto sob a óptica do aprendizado, e não do ponto de vista de trabalho. Para isso, os professores das instituições de ensino superior necessitam ser intelectuais orgânicos, comprometidos com seus alunos-trabalhadores.

Dado que a incorreta compreensão e ainda o não acompanhamento do estágio não obrigatório somente propiciam a (des)valorização para a carreira docente e o desinteresse dos jovens do Ensino Médio para com os cursos que conduzem à docência, mais precisamente para com o curso de Pedagogia.

Logo, as reflexões obtidas por meio do presente texto, mediante as considerações apresentadas na dissertação *(Des)caminhos da valorização docente: o estágio não obrigatório na Educação Infantil em redes municipais de educação da microrregião de Irati-Paraná* (Neves, 2019), contribuíram no sentido da compreensão da necessidade da luta constante, enquanto profissional e pesquisadora da área educacional, em torno da valorização da carreira docente e dos cursos que formam para a docência.

Considerando, ainda, que nenhum objeto de estudo está pronto e acabado ao término de uma pesquisa, a partir das reflexões obtidas nos supracitados estudos, por meio da participação no Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE/UNICENTRO/PPGE), foi possível ampliar meu horizonte enquanto pesquisadora, problematizando agora, em pesquisa recente, no âmbito do curso de Doutorado em Educação, os possíveis condicionantes que interferem na atratividade para o ingresso nos cursos de licenciatura nas universidades estaduais do Paraná⁶¹.

Assim, por meio do estágio não obrigatório enquanto objeto de estudo deste texto e da dissertação *(Des)caminhos da valorização docente: o estágio não obrigatório na Educação Infantil em redes municipais de educação da microrregião de Irati-Paraná* (Neves, 2019), a partir do Materialismo Histórico-Dialético e contribuições de Antonio Gramsci, foi possível compreender a configuração do estágio não obrigatório nas quatro redes municipais da microrregião de Irati-Paraná, mas ele representa ainda uma problemática de pesquisa pouco estudada na área da educação.

⁶¹ Partes que se referem à experiência pessoal da pesquisadora figuram em primeira pessoa do singular.

Portanto, faz-se necessário problematizar mais sobre o estágio não obrigatório, observando se ele opera como ato educativo na contemporaneidade, se atualmente, nos espaços escolares, ele é compreendido como um momento de aproximação do jovem dos cursos de licenciatura com a sua futura realidade como professor, como está a situação atual em outros municípios sobre a contratação de estagiários, como o estágio não obrigatório é compreendido atualmente, e como está acontecendo o acompanhamento das funções desempenhadas pelos estagiários.

Enfim, essas distintas frentes podem ser novas formas de analisar o estágio não obrigatório, que se faz tão necessário no campo científico, acadêmico e social/educacional, para que não venham a acontecer incorretas compreensões em seu sentido enquanto ato educativo, transformando-o em posto de trabalho temporário, e com isso proporcionando a desvalorização da carreira docente e dos cursos que conduzem à docência.

Logo, pode-se compreender, por meio do presente texto, que o estágio não obrigatório representa um elemento importante que pode vir a interferir na atratividade para os cursos de licenciatura e para a carreira docente. A razão para isso é que, caso venha a ser suprimida a função do estágio não obrigatório enquanto espaço educativo, pode ocorrer o comprometimento do interesse dos jovens estudantes pelos cursos que conduzem à docência.

Assim, problematizar os descaminhos que por vezes podem perpassar o estágio não obrigatório constitui-se como problemática relevante para a área educacional porque representa um compromisso para com os futuros docentes, ou seja, os estudantes dos cursos de licenciatura, no caso deste estudo, da graduação em Pedagogia, para que se interessem pela carreira docente e/ou continuem nela.

Portanto, a problemática do estágio não obrigatório contribuiu para com os estudos do grupo de pesquisa: Estado, Política e Gestão da Educação (GPEPGE/PPGE/UNICENTRO), porque representa um elemento da valorização docente, pois acontece nos cursos de formação inicial.

Em suma, por meio dos estudos do grupo sobre a valorização docente, foi observado que muitos municípios do estado do Paraná não realizavam concursos periódicos para professores, e essa situação acarretava contratações sob outros formatos, e uma delas é o estágio não obrigatório.

Por isso a importância desse estudo para futuras pesquisas, para a área educacional e para o grupo de pesquisa, porque precisamos pensar e agir para que o estágio não obrigatório seja compreendido como ato educativo, e as instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, devem observar se as funções que seus alunos desempenham no estágio não obrigatório estão condizentes com os contratos, para que ele seja realmente um elemento de valorização e atratividade para a carreira docente, bem como para os cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11788, de 26 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 13 jul. 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo, Jornalismo. 2ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 9ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, volume 3: Maquiavel – Notas sobre o Estado e a política. 6ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GROCHOSKA, M. A. **Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais-PR**. [Tese] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/40112/R%20-%20T%20-%20MARCIA%20ANDREIA%20GROCHOSKA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 06 out. 2023.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel** - As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. L&PM Editores Ltda. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1986.

JACOMINI, M. A. Bloco histórico, hegemonia, intelectuais e ideologia. *In*: JACOMINI, M. A. **Antonio Gramsci e a pesquisa educacional**. 1. ed., São Paulo: Alameda, 2022.

KRAWCZYK, N. A pesquisa em educação e os desafios para a área de política educacional. *In*: Gouveia, A. B. *et al.* (Orgs). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília-DF: Ipea, 2011, p. 217-227.

Disponível em:
http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_federalismopoliticas.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

LIGUORI, G. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. *In*: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. de P. **Ler Gramsci, Entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 173-188.

LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. Tradução: Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silvia De Bernardinis. Revisão técnica: Marco Aurélio Nogueira. 1. ed., São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social: de um prussiano**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MASSON, G. Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. [Tese] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

Disponível em:
http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/418/TESE_GiseleMasson.pdf?sequence=1. Acesso em: 13 jul. 2018.

MASSON, G. Das teorias modernas de Estado à crítica da legitimação político-ideológica na organização social capitalista. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, nº 1, v. 44, p. 69-95, 2010.

NEVES, Maria Letícia. **(Des) caminhos da valorização docente: o estágio não obrigatório na educação infantil em redes municipais de educação da**

microrregião de Irati/Paraná. [Dissertação] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, PR, 2019. Disponível em:

<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1150/2/MARIA%20LET%20C3%8DCIA%20NEVES.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2024.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

SCHLESENER, A. H. Hegemonia e educação: os princípios gnosiológicos do pensamento e da ação. In: SCHLESENER, A. H. (Org.). **Filosofia, política e educação**: leituras de Antonio Gramsci. Curitiba: UTP, 2014, p. 51-69.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ª ed., 2011.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

SOBRE OS AUTORES



Ana Bela dos Santos

Mestra em Desenvolvimento Comunitário (PPGDC - Unicentro), Especialização em Psicolinguística (Faculdade Metropolitana), Membro do GPEPGE desde 2022. Psicóloga e Psicanalista Clínica, Gestora Educacional e Docente no Ensino Superior, Doutoranda em Educação (PPGE - Unicentro).



Caroline Biernaski Ortis

Pedagoga pela UNICENTRO. Membro do GPEPGE desde 2021. Atualmente é Mestranda em Educação pela UNICENTRO, e professora na rede privada de ensino de Irati-PR.



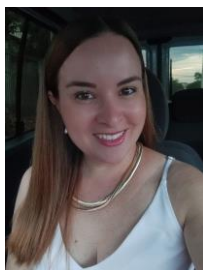
Elem Lustosa

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Mestre em Educação (2017) pela UNICENTRO. Especialização em Educação Especial (2011) pela Faculdades Integradas do Vale do Ivaí - ESAP. Especialização em Educação do Campo (2013) pela UNICENTRO. Graduação em Pedagogia (2013) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO desde 2014. Atualmente é docente do Centro Universitário Guairacá e Instrutora de Educação pelo SENAC-PR.



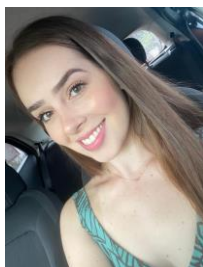
Elis Daiane Ribeiro Sava

Graduação em Pedagogia e Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação desde 2020. Atualmente é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Bolsista CAPES.



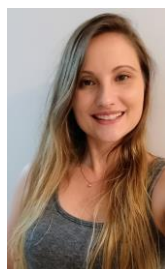
Elisandra Aparecida Czekalski

Mestra em Educação, UNICENTRO-PR. Pós-graduação em Gestão e Docência em Educação Infantil, FACEL. Graduada em Pedagogia, UNICENTRO-PR. Integrante do GPEPGE desde 2014. Professora e Coordenadora Pedagógica em Educação Infantil.



Fernanda Cristina Zimmermann Dorne

Mestra e Pedagoga pela UNIOESTE. Membro do GPEPGE desde 2022. Atualmente Doutoranda pela UNICENTRO.



Graciele Lipsuch

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Graduada em Pedagogia pela UNICENTRO. Integrante do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO desde 2018. Atualmente é Professora da Rede Municipal de Educação de Prudentópolis (PR).



Graziela Ferreira de Souza

Pós-doutora em Educação pela UNICENTRO sob a supervisão da Prof. Dra. Marisa Schneckengberg. Mestre e Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integrante do GPEPGE desde 2023. Atua como professora colaboradora no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).



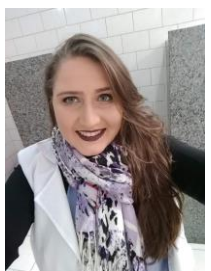
Jussara de Fátima Ivanski Ruppel

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Mestre em Educação (2023) pela UNICENTRO. Graduada em Pedagogia pela UNICENTRO, Professor da rede Municipal de educação de Irati (PR).



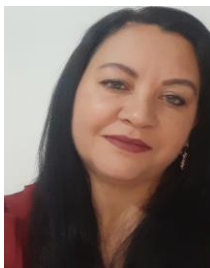
Kelly Letícia da Silva Sakata

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do GPEPGE desde 2016. Atualmente é professora efetiva na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).



Luciane Chimel

Mestre em Educação pela Universidade Estadual Centro Oeste-UNICENTRO. Atualmente professora da Educação Básica.



Maria Danieli Ferreira de Souza

Possui Licenciatura em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e professora na Rede Municipal de Educação de Irati-PR.



Maria Letícia Neves Taiok

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Bolsista CAPES/BRASIL. Mestre em Educação (2019) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO. Especialização em Neuroaprendizagem (2020) pela Faculdade Unina de Curitiba. Especialização em Legislação Educacional (2021) pela Faculdade Unina de Curitiba. Pedagoga graduada pela UNICENTRO (2016). Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO desde 2015.



Marisa Schneckenberg

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (1991), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR (1999), Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (2005), Pós-doutorado em Educação na Escola de Humanidades da Universidad Nacional de San Martín – UNSAM, Buenos Aires, Argentina (2022-2023). Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, atuando no Curso de Licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE.



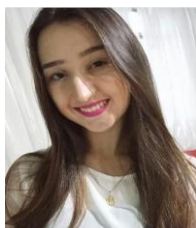
Marylia Gabriela Ortis da Fonseca

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Professora efetiva da rede de Educação Básica de Irati, nível Educação Infantil. Membro do Grupo Estado, Políticas e Gestão da Educação desde 2019.



Michelle Fernandes Lima

Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste: Campus Irati (PR) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE Unicentro). Mestre em educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR. Pós-doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). Líder do grupo de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação (Unicentro/Irati-PR). Atualmente Vice-diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae/Paraná). Compõe a Coordenação Nacional como Secretária da IGS Brasil (International Gramsci Society).



Monica Grutka

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação - GPEPGE desde 2020. Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO e bolsista CAPES.



Rafael de Paula Goetten

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). Graduado em História pela UNICENTRO, Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e em Letras Português/Inglês pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Professor da rede estadual de ensino de Santa Catarina.



Vanderléia Gura

Mestre em Educação - Unicentro. Especialista em Gestão Escolar - Faculdade de Administração, Ciência, Educação e Letras. Licenciatura em Pedagogia - Unicentro.



apprehendere